

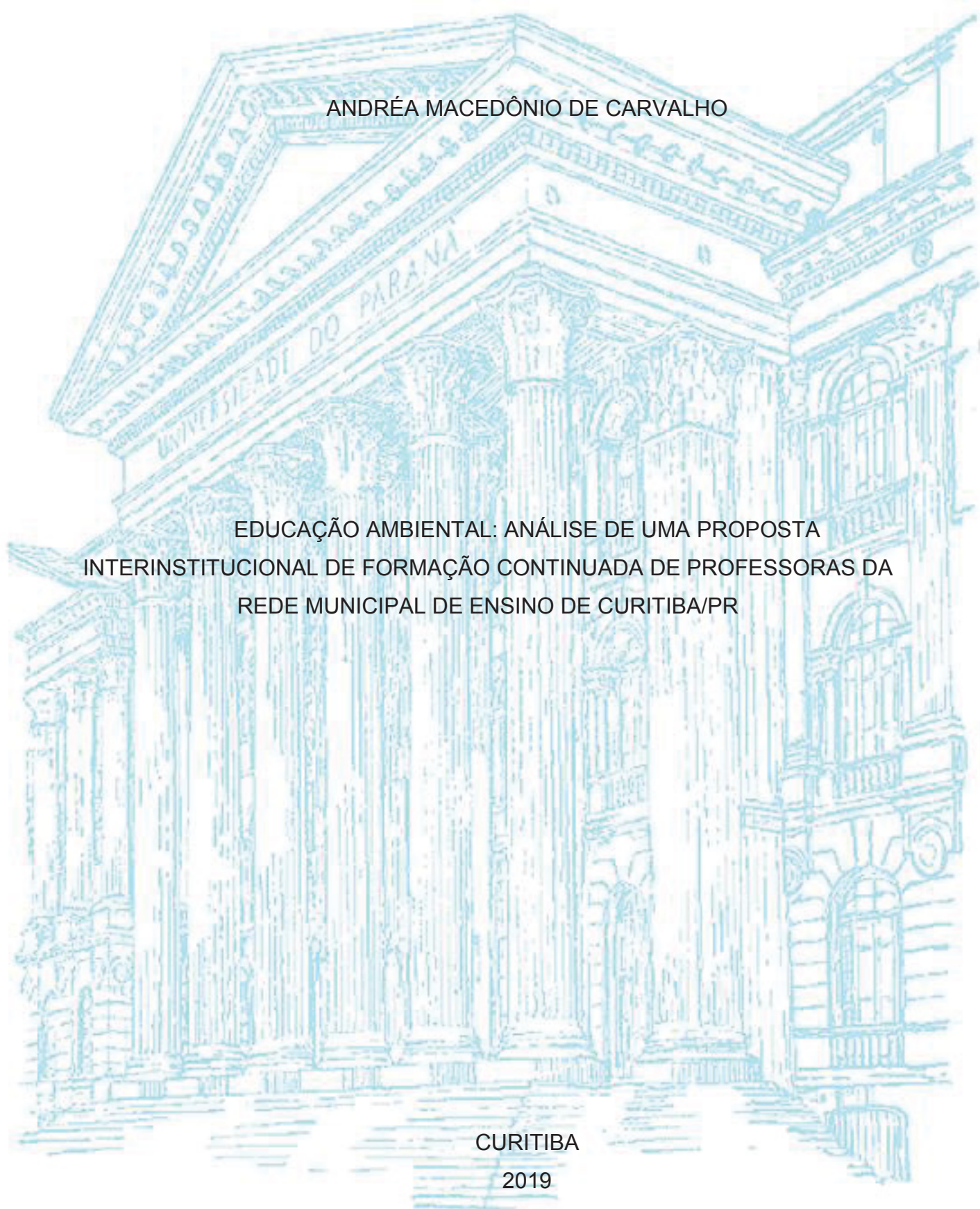
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRÉA MACEDÔNIO DE CARVALHO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA
INTERINSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA/PR

CURITIBA

2019



ANDRÉA MACEDÔNIO DE CARVALHO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA
INTERINSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA/PR

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação,
Setor de Educação, da Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Andrade Torales
Campos

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carvalho, Andréa Macedônio de.

Educação ambiental : análise de uma proposta interinstitucional
de formação continuada de professoras da Rede Municipal de
Ensino de Curitiba/Pr / Andréa Macedônio de Carvalho. – Curitiba,
2019.

219 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marília Andrade Torales Campos

1. Educação e meio ambiente. 2. Sistemas de escolas municipais
– Curitiba (PR). 3. Formação continuada – Professores. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.

CDD 372.357



UFPR 65
ANIVERSÁRIO

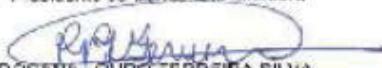
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001 P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ANDRÉA MACEDÔNIO DE CARVALHO** intitulada: **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA INTERINSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA/PR**, após terem conhecido a mesma e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no ato de defesa.
A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, no atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca, e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Março de 2019.


VARÍLIA ANDRADE TORRES CAMPOS
Presidente da Banca Examinadora


ROSANA LOURO FERREIRA SILVA
Avaliadora Externa (LSP)


JOSMARIA LOPES DE MORAIS
Avaliador Externo (IIT-PR)

AGRADECIMENTOS

À Marília, minha querida orientadora e amiga, por me acompanhar e confiar em mim desde a graduação. Nossa jornada juntas está cada vez mais ampla e só bons frutos têm sido colhidos desta caminhada. À parte as conquistas profissionais e acadêmicas, agradeço a amizade e o companheirismo que se fortaleceram nos últimos anos. Muito obrigada por tudo!

Aos meus pais e irmãs, tão importantes para mim, que se fizeram sempre presentes e em quem eu busco meu porto seguro.

Ao Victor, meu companheiro, pelo amor, carinho e apoio incondicional nessa jornada.

À todas as minhas amigas que estiveram sempre disponíveis para mim, fosse para diálogos importantes e enriquecedores, fosse para os momentos de descontração.

Às professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e às formadoras do Ciclo de Palestras por disponibilizarem seu precioso e escasso tempo para participarem das longas entrevistas desta pesquisa, e sem as quais este trabalho não teria sentido.

Às professoras Rosana Silva e Daniele Saheb pelas pertinentes contribuições na banca de qualificação desta pesquisa.

Às membras da banca examinadora final pelo interesse e disponibilidade em participar deste momento tão importante para mim.

À CAPES, pela bolsa concedida.

À Cinthia Marloch, da Secretaria do PPGE, e ao professor Geraldo Balduino Horn, da Coordenação do PPGE, pela honestidade e solidariedade.

À todas e todos, meu muito obrigada!

RESUMO

A temática ambiental é hoje um assunto de interesse que permeia os debates sociais, os discursos políticos e as ações de diferentes setores e organizações comunitárias e sociais. O tema sempre adquire maior relevância em virtude das grandes catástrofes e problemáticas socioambientais que vêm assolando os povos e o planeta. A Educação Ambiental (EA) tornou-se uma ferramenta fundamental para a construção de alternativas para responder a tais questões e, no Brasil, por orientação de diferentes dispositivos legais, integrou-se à educação escolar como um tema transversal a ser tratado de maneira interdisciplinar nos currículos de todos os níveis de ensino. Diversos estudos (EFFTING, 2007; REIGOTA, 2010; LOUREIRO; COSSIO, 2007) vêm demonstrando que, apesar de realizarem diversas formações continuadas sobre o tema, os professores ainda apresentam muitas dificuldades em efetivar a EA nas escolas, por questões que vão desde fragilidades em sua formação inicial até a insuficiência das formações continuadas em que participam. Em 2017, no município de Curitiba, Paraná, um curso de formação continuada em EA foi ofertado para professoras das Práticas de Educação Ambiental dos Centros de Educação Integral (CEIs) da rede pública de ensino municipal. Tomando esta experiência como objeto desta pesquisa, definiu-se como objetivo o esforço por compreender e correlacionar as interpretações construídas pelas professoras e formadoras sobre a experiência vivenciada nesse processo de formação continuada. Os dados foram obtidos por meio de duas fontes: entrevistas semi-estruturadas, realizadas com as professoras e as formadoras da formação continuada; e análise de documentos, como o Projeto de Extensão que deu origem à formação, proposto pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Universidade Federal do Paraná, e os Relatos de Atividade elaborados pelas professoras participantes como atividade final da formação. A análise dos dados foi feita com base nos princípios da hermenêutica (GADAMER, 1997) e os resultados demonstram, principalmente, que: a formação teve como objetivo fornecer subsídios teóricos para que as professoras tivessem embasamento para desenvolverem suas práticas; apesar disso, as professoras ainda demandam que as formações tenham um maior direcionamento para a prática docente e demonstram não compreender de que forma o aprofundamento teórico pode lhes ajudar nesse sentido; todas as participantes consideram que palestras expositivas não são a melhor opção para formações continuadas, que deveriam priorizar metodologias ativas e estudos teóricos aliados à prática; as professoras não demonstraram iniciativa em buscar a bibliografia sugerida pelas formadoras e afirmaram terem pouco tempo para estudar sobre a EA; para as formadoras, seria necessário investir esforços na elaboração de materiais sobre EA direcionados à prática docente. A formação cumpriu com o seu objetivo de oferecer maior suporte *teórico* para as professoras. Apesar de ter sido válido para as professoras em termos de contribuição teórica, ela não atendeu às *expectativas* delas em receber mais sugestões e orientações para as práticas de sala de aula, pois as participantes demonstraram não saber como transformar essa teoria ofertada em atividades concretas para as crianças.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Formação de professores; Formação continuada.

ABSTRACT

The environmental theme is nowadays a topic of interest that permeates social debates, political discourses and actions of different sectors and communities and social organizations. The theme always becomes more relevant due to the great catastrophes and socio-environmental problems that have been plaguing the peoples and the planet. Environmental Education (EE) has become a fundamental tool for the construction of alternatives to respond to such questions and, in Brazil, guided by different legal provisions, has been integrated into school education as a cross-cutting theme to be treated in an interdisciplinary way at all levels of education. Several studies (EFFTING, 2007; LOUREIRO; COSSIO, 2007) have shown that, despite several ongoing training sessions, teachers still have many difficulties in implementing EE in schools, from issues ranging from weaknesses in their initial formation until the insufficiency of the professional development trainings in which they participate. In 2017, in the city of Curitiba, Paraná, a professional development training in EE was offered to teachers of the Environmental Education Practices of the Integral Education Centers (IECs) of the public school system. Taking this experience as the object of this research, the objective was to understand and correlate the interpretations built by the teachers and trainers on the experience lived in this process of professional development. The data were obtained through two sources: semi-structured interviews, carried out with the teachers and the trainers of the professional development training; and document analysis, such as the Extension Project that gave rise to the training, proposed by the Municipal Department of Education in partnership with the Federal University of Paraná, and the Reports of Activity prepared by the participating teachers as the final activity of the training. The data analysis was based on the principles of hermeneutics (GADAMER, 1997) and the results show, mainly, that: the training had as objective to provide theoretical subsidies so that the teachers had the basis to develop their practices; despite this, the teachers still demand that the trainings have a greater orientation to the teaching practice and demonstrate not to understand in what way the theoretical deepening can help them in this sense; all participants consider that expository lectures are not the best option for professional development trainings, which should prioritize active methodologies and theoretical studies allied to practice; the teachers did not demonstrate initiative in searching the bibliography suggested by the trainers and stated that they had little time to study about EE; for the trainers, it would be necessary to invest efforts in the elaboration of materials on EE directed to the teaching practice. The training reached its objective of offering more theoretical support to the teachers. Even though it was valid for the teachers in terms of theoretical contribution, it did not meet their expectations to receive more suggestions and guidelines for classroom practices, because the participants demonstrated not knowing how to transform this offered theory into concrete activities for the children.

Keywords: Environmental Education; Teacher Training; Professional Development Training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Temas sugeridos pelas formadoras.....	132
Gráfico 2 – Temas sugeridos pelas professoras.....	132
Gráfico 3 – Metodologias sugeridas pelas formadoras.....	144
Gráfico 4 – Metodologias sugeridas pelas professoras.....	145
Gráfico 5 – Temas dos Relatos de Atividade.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Datas e temas dos encontros.....	102
Tabela 2 – Perfil das formadoras.....	104
Tabela 3 – Perfil das professoras.....	106
Tabela 4 – Cronograma de trabalho.....	108
Tabela 5 – Sugestões de leituras.....	148
Tabela 6 – Sugestões gerais para futuras formações continuadas.....	174
Tabela 7 – Síntese dos pontos levantados.....	187

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centros de Educação Integral de Curitiba/PR
COEA/MEC	Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação
ESP	Programa Escola Sem Partido
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Programa Mais Educação
PNB	Produto Nacional Bruto
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REAPR	Rede de Educação Ambiental do Paraná
REASul	Rede de Educação Ambiental da Região Sul
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
REPEA	Rede Paulista de Educação Ambiental
RME	Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente do Paraná
SME	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba/PR
SPVS	Sociedade de Pesquisa em Vida Silvestre e Educação Ambiental
UEIs	Unidades de Educação Integral de Curitiba/PR
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	A ESCOLHA DO TEMA.....	17
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	21
1.3	CONTEXTO.....	23
1.4	OBJETIVOS.....	24
1.5	METODOLOGIA.....	25
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	27
2.1	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	27
2.1.1	Um resgate filosófico.....	28
2.1.2	Os grandes eventos e a institucionalização da EA no Brasil.....	38
2.1.3	Das concepções de Educação Ambiental.....	54
2.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE.....	64
2.2.1	A educação pública no Brasil: a função social da escola.....	64
2.2.2	Concepção de trabalho docente.....	71
2.2.3	Contexto da condição de trabalho dos professores no Brasil.....	78
2.2.4	A formação de professores em Educação Ambiental.....	81
3	METODOLOGIA.....	92
3.1	PESQUISA QUALITATIVA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	92
3.2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	97
3.2.1	A Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR.....	97
3.2.2	O Ciclo de Palestras em Educação Ambiental da UFPR.....	100
3.2.3	Perfil das formadoras e das participantes do Ciclo.....	104
3.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	108
3.4	ESCOLHA METODOLÓGICA PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	111
4	ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	119
4.1	EIXO TEMÁTICO 1: RELEVÂNCIA DOS TEMAS.....	119
4.2	EIXO TEMÁTICO 2: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	134
4.3	EIXO TEMÁTICO 3: REFERÊNCIAS TEÓRICAS.....	147
4.4	EIXO TEMÁTICO 4: PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	155
4.5	EIXO TEMÁTICO 5: AVALIAÇÃO.....	164
4.6	AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÕES CONTINUADAS.....	179

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
	REFERÊNCIAS.....	199
	APÊNDICE 1 – Autorização da SME.....	212
	APÊNDICE 2 – Quadro de categorias <i>a priori</i>.....	215
	APÊNDICE 3 – Termo de consentimento entrevistas.....	218
	APÊNDICE 4 – Fichas de categorização.....	219

1 INTRODUÇÃO

A degradação ambiental pelo ser humano é um processo que vem acontecendo, pelo menos, desde que se tem a sistematização dos registros escritos na história. Nos últimos duzentos anos, no entanto, com a Revolução Industrial e as mudanças nos modos de produção, e mais especificamente nos últimos sessenta anos, com o avanço dos sistemas de comunicação, esta degradação se acentuou a níveis alarmantes e adquiriu características sistêmicas globais. Neste contexto, a Educação Ambiental se tornou uma ferramenta extremamente necessária na busca por mudanças em estruturas sociais que reflitam em uma nova perspectiva na relação humana com o ambiente.

Em todo o mundo, diversos eventos e documentos oficiais confirmam a necessidade de que a Educação Ambiental aconteça na educação formal, de forma a garantir as reflexões sobre os problemas sociais e ambientais às novas gerações. No Brasil, a Educação Ambiental se tornou conteúdo curricular obrigatório na educação escolar a partir de 2012, por meio da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ao se determinar a obrigatoriedade da Educação Ambiental nas escolas, passou a ser necessária, também, a formação dos professores em exercício para atender e dar conta desta nova demanda, na forma e nos termos como foi instituída legalmente. Sendo assim, cursos de formação continuada sobre o tema passaram a ser oferecidos para estes professores com o objetivo de instrumentalizá-los e formá-los para a concretização de práticas de Educação Ambiental nas escolas, conforme as orientações expressas no documento.

Diversos estudos, no entanto, vêm demonstrando que, apesar destas formações, os professores ainda apresentam muitas dificuldades em efetivar a Educação Ambiental nas escolas, por se sentirem inseguros e com pouca formação para tal, e acabam recaindo em atividades pontuais, acríticas e descontextualizadas (EFFTING, 2007; REIGOTA, 2010; LOUREIRO; COSSIO, 2007). Apesar disso, há poucos estudos no Brasil que de fato investigaram e avaliaram mais a fundo as formações continuadas em Educação Ambiental que vêm acontecendo no sentido de buscar respostas para as dificuldades ainda pertinentes dos professores.

Apesar de os dados apontarem que, mesmo com as formações continuadas, os professores ainda se sentem inseguros para trabalhar com a Educação Ambiental nas escolas, é importante considerar que a formação de educadores ambientais não acontece apenas através da aquisição de conteúdos e métodos, apesar de esses elementos também serem fundamentais nesse processo de formação. A construção da identidade de um educador ambiental compreende diversos outros aspectos que, pouco provavelmente, podem ser contemplados em formações continuadas, como histórias de vida e saberes adquiridos através de experiências únicas, pessoais e significativas que se manifestam de forma diferente para cada indivíduo. Trabalhos sobre histórias de vida têm sido cada vez mais utilizados na compreensão da forma como o sujeito chega a se tornar ou se compreende como educador ambiental.

Mesmo considerando que esse processo de formação não se dê de forma linear, pois está diretamente ligado à formação humana do sujeito educador ambiental, a formação continuada dos professores é um elemento importante na formalização das práticas pedagógicas dos professores, principalmente em relação aos aspectos concernentes à Educação Ambiental escolar. Nesse sentido, é relevante conhecer as histórias de vida dos educadores ambientais, mas é também fundamental compreender de que maneira as formações continuadas têm se efetivado e quais aspectos realmente têm contribuído para a melhoria das práticas ambientais nas escolas.

Dentro deste contexto, em 2017, no município de Curitiba, Paraná, um curso de formação continuada em Educação Ambiental foi ofertado para professoras das Práticas Ambientais dos Centros de Educação Integral (CEIs) do município, em uma parceria entre Secretaria Municipal de Educação (SME) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). A partir do que demonstram as pesquisas e entendendo que, mesmo com as diversas formações continuadas em Educação Ambiental, os professores não têm se sentido capacitados para esta ação, esta pesquisa surgiu a partir do interesse em se investigar mais a fundo as interpretações que as professoras fazem das formações continuadas, buscando relacionar essas interpretações com as feitas pelas formadoras do curso e com o intuito de identificar possíveis temáticas e contextos em que estas se articulam ou se distanciam. Dessa forma, seria possível se aproximar e compreender melhor quais aspectos das

formações continuadas poderiam de fato contribuir com as práticas escolares em Educação Ambiental.

Esta pesquisa tem como ênfase, portanto, a formação continuada em Educação Ambiental das professoras dos CEIs da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), em especial o Ciclo de Palestras em Educação Ambiental. Este primeiro momento, então, justifica a escolha da temática deste trabalho, a sua pertinência no campo educacional e as motivações que conduziram a concretizá-lo, expondo as diversas angústias neste caminhar.

1.1 A ESCOLHA DO TEMA

Esta pesquisa surgiu a partir da construção de um caminho, trilhado não de maneira linear, mas com bifurcações e obstáculos, como a própria construção do conhecimento também o é.

A decisão pelo Mestrado em Educação surgiu já desde antes da minha¹ graduação em Pedagogia. Antes de cursar a Pedagogia, cursei Ciências Biológicas e, dentre inúmeras experiências e encantamentos que este curso me trouxe, o maior deles foi pela Educação Ambiental. Tive a oportunidade de trabalhar em diversos projetos de Educação Ambiental pelo Brasil e, em todos eles, os funcionários e estagiários contratados eram sempre da área da Biologia ou áreas afins.

Com meu amadurecimento, aprofundamento dos estudos e, progressivamente, entendendo a Educação Ambiental como um braço mais do campo da Educação do que da Biologia, fui sentindo cada vez mais a falta de conhecimentos verdadeiramente pedagógicos para trabalhar a Educação Ambiental, de maneira mais significativa, como eu acreditava que ela deveria acontecer. No entanto nunca encontrei ninguém da área pedagógica trabalhando ou assessorando estes projetos, o que, em muito, me inquietava. Compreendi, portanto, que o curso de Ciências Biológicas não traria as ferramentas que tanto me faziam falta e decidi mudar de curso para a Pedagogia.

Quando ingressei na Pedagogia e pude estudar a Educação Ambiental por novos olhares, já sabia que um dia faria o Mestrado e, posteriormente, o Doutorado

¹ A Introdução foi escrita, em alguns momentos, na primeira pessoa do singular por representar uma trajetória pessoal da pesquisadora e na primeira pessoa do plural, em outros, por representar a sintonia e parceria entre orientanda e orientadora.

em Educação, com foco na Educação Ambiental. E cá estou, buscando compreender quais aspectos das formações continuadas em Educação Ambiental têm sido de fato aproveitadas pelos professores das Práticas Ambientais, na tentativa de contribuir para que estas formações sejam cada vez mais eficazes e que realmente possam contribuir como formação dos nossos professores.

É importante pontuar aqui, antes de mais nada, um breve esclarecimento a respeito dos caminhos que esta pesquisa tomou, desde o meu ingresso no Mestrado, no início de 2017. A proposta inicial era a de fazer um levantamento e um diagnóstico dos projetos de educação ambiental executados por instituições privadas nas escolas públicas da RME, tendo em vista a relevância desta temática nos tempos em que vivemos, em que o capital monopolista contemporâneo vem se embrenhando cada vez mais no âmbito público, e muitas vezes de forma não tão transparente. A busca pelos dados para esta proposta começou já no primeiro semestre de 2017 e seguiu até o final do mesmo ano, o que oportunizou importantes achados e limites.

Já na metade do segundo semestre do referido ano fui percebendo a amplitude e a complexidade que seria a coleta de dados sobre a presença de instituições privadas nas escolas públicas e a forma como estes dados determinariam e configurariam um estudo muito amplo e que demandaria um tempo maior do que o Mestrado me disporia para encaminhar respostas às minhas inquietações. Foram mais de trinta e-mails trocados com a SME e o Arquivo Público Municipal de Curitiba, mais de cem e-mails trocados com as escolas da RME e diversos e-mails e ligações telefônicas feitas às instituições privadas na tentativa de encontrar maiores informações a respeito das parcerias público-privadas, além de visitas realizadas a algumas destas instituições. Minhas angústias se afloraram, porque ao mesmo tempo em que eu vislumbrava um fértil e importante caminho de pesquisa, percebia que não haveria tempo hábil para eu concluí-la da forma como gostaria.

Em junho deste mesmo ano, no entanto, a UFPR estabeleceu uma parceria com a SME para a elaboração e a execução de um curso de formação continuada em Educação Ambiental para os professores da RME que atuam com as Práticas Ambientais em escolas de Educação Integral. A proposta recebeu o seguinte título: “Ciclo de Palestras sobre Educação Ambiental: formar professores para construir

novas alternativas pedagógicas” e sua execução foi prevista para um período de seis meses (julho a dezembro de 2017). Nesta oportunidade, assumi o papel de articuladora dos encontros de formação, o que permitiu uma vivência peculiar com as professoras formadoras, as professoras coordenadoras das propostas e as professoras da RME.

Nos e-mails trocados com as escolas da RME - ainda na tentativa de encontrar dados sobre as parcerias público-privadas -, muitas das que ainda não tinham parceria com alguma instituição privada demonstraram grande interesse em que uma parceria fosse firmada. Esta informação me trouxe uma nova inquietação e, por estar acompanhando todas as palestras do Ciclo de Palestras sobre Educação Ambiental, comecei a questionar o motivo da tal desejo por parte das escolas; seria porque as professoras se sentem mal preparadas, ou inseguras, para elaborar ou executar projetos de Educação Ambiental nas escolas, e prefeririam que terceiros o fizessem? Esta inquietude e a constatação de que não seria possível manter a minha primeira proposta de investigação me fizeram repensar os rumos da pesquisa.

A pesquisa passou, portanto, por uma reformulação, pois a riqueza de dados que emergia dos encontros de formação se constituía em um motor para muitas reflexões e possibilidades de diálogo entre a teoria e a empiria. Diante dos fatos, a pesquisa foi redirecionada, passando a abordar a Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental, caracterizando, assim, a área temática desta investigação. Ao longo do segundo semestre de 2017, portanto, comecei o trabalho de campo para coletar os dados desta nova pesquisa. Participei de todos os encontros do Ciclo de Palestras e isto me permitiu um convívio mais intenso e constante com as professoras² da RME e as formadoras³ do Ciclo.

Comecei a perceber como a formação continuada de professores pode ter um papel muito mais relevante do que apenas a instrumentalização docente para a execução de alguma prática ou conteúdo, pois nesse processo de formação continuada o docente ressignifica seu trabalho, reflete sobre sua própria condição de

² A partir deste momento, chamaremos de *professoras* as professoras da RME que participaram como alunas do Ciclo de Palestras. Sempre que nos referirmos a elas, a palavra *professoras* será usada no feminino, pois todas as participantes do Ciclo foram professoras mulheres.

³ A partir deste momento, também chamaremos de *formadoras* as professoras que deram as palestras do Ciclo. Assim como as professoras participantes, as formadoras foram todas mulheres e, portanto, sempre que nos referirmos a elas, a palavra *formadoras* será flexionada no feminino.

trabalho – seja condição material, física ou política – e se auto valoriza como um profissional da educação, capaz de pensar por si mesmo com base na formação e na experiência que tem.

Além das questões mencionadas, esta pesquisa se justifica pelo fato de que a temática ambiental vem se constituindo, nas últimas décadas, como um objeto de grande interesse e necessidade social em virtude das grandes catástrofes e problemáticas ambientais – e sociais - que vêm assolando, de forma cada vez mais recorrente, os povos e o planeta. Em decorrência disso, a Educação Ambiental tornou-se uma ferramenta fundamental na busca por novos paradigmas dentro da sociedade.

A Educação Ambiental no Brasil passou a receber mais atenção nas agendas de discussão principalmente a partir da Eco-92, evento em que foi elaborada a chamada Agenda 21, documento que determina um plano de ação formulado internacionalmente para ser adotado em escala global, nacional e local por organizações do sistema das Nações Unidas, pelos governos e pela sociedade civil, em todas as áreas em que a ação humana impacta o meio ambiente. Esta Agenda possui um artigo direcionado especificamente à educação, e que levanta uma possibilidade pedagógica alternativa aos modelos educativos vigentes. Sendo assim, tornou-se imprescindível a incorporação da Educação Ambiental nos espaços educativos formais, inclusive em formas de leis (BRASIL, 1997; BRASIL, 1999).

A questão ambiental, conseqüentemente, passou a ter relevância, também, no campo da formação de professores, em virtude do papel fundamental destes profissionais como agentes transformadores - ou reprodutores – da realidade social. A prática da Educação Ambiental nos espaços escolares depende, no entanto, de uma formação e um preparo específicos dos professores para trabalhar com a temática.

Tendo participado de todos os encontros do Ciclo de Palestras, o interesse que se manifestou foi o de compreender a intencionalidade das formadoras ao elaboraram suas propostas de formação, o porquê de escolherem trabalhar com determinados temas, ou com determinadas metodologias, ou com determinados autores. Concomitantemente surgiu o interesse em compreender qual era a avaliação que as professoras faziam desta formação, em relação aos mesmos aspectos, com o intuito de compreender a interpretação que cada uma faz entre o

que se pensou como proposta para o curso de formação e o que foi compreendido a partir do ponto de vista das professoras.

Para esta pesquisa, partimos do entendimento de Educação Ambiental como uma nova forma de *ser no* e *se relacionar com* o mundo e uma reestruturação da forma de reprodução material e social da vida, através de um processo educativo baseado em uma perspectiva crítica da realidade (SAUVÉ, 2017). Entendemos que a escola, nesse contexto, deve cumprir sua função social de desenvolver nos alunos uma consciência crítica que lhes permita a compreensão dos problemas sociais e ambientais para o exercício da democracia e da responsabilidade social (FREIRE, 2001). O professor, portanto, deve assumir o papel político que lhe foi atribuído para intervir na sociedade em que atua e resgatar os processos que valorizem sua autonomia técnica e ideológica perante seu trabalho (CONTRERAS, 2012).

Nesse contexto, a temática desta pesquisa torna-se ainda mais relevante ao considerarmos que as professoras devem ter consciência de todos estes aspectos mencionados acima para que possam exercer sua função de maneira mais pertinente e para que a Educação Ambiental realmente se efetive na escola. Caso contrário, é na formação continuada que tais aspectos podem ser reforçados e os caminhos para que eles aconteçam sejam orientados, discutidos e aprofundados.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A partir da escolha do tema, partimos para o processo de identificação das problematizações que emergem deste contexto, com o desafio de delimitar o problema que sustenta e dá identidade à pesquisa.

Há mais de cinquenta anos que, em diversos documentos oficiais nacionais e internacionais, se ressalta a grande importância e a urgente necessidade da inserção da Educação Ambiental nas escolas e no ensino formal. No Brasil, no entanto, a Educação Ambiental se tornou de fato obrigatória nas escolas somente a partir de 2012, através do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

O estabelecimento da obrigatoriedade em termos de um conteúdo curricular implica, necessariamente, em uma nova demanda aos professores em exercício das redes de ensino que, aptos ou não para exercerem esta nova demanda, o deverão

fazê-lo sob pena de descumprimento legal. Torna-se necessário, portanto, que haja formação para esses professores para que possam atuar e exercer as práticas de Educação Ambiental de maneira pertinente. Essas mesmas Diretrizes, portanto, determinaram a obrigatoriedade, a partir de um ano da data da sua publicação, de “atividade curricular/disciplina ou projetos interdisciplinares obrigatórios na formação inicial de professores (magistério, pedagogia e todas as licenciaturas), incluindo conhecimentos específicos para a práxis pedagógica da educação ambiental” (BRASIL, 2012, p. 22), além da “participação em processos de formação continuada e em serviço de docentes” (Idem, Ibidem).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no entanto, mais de 52,2% dos professores brasileiros que atuam na Educação Básica possuem 40 anos ou mais e tiveram sua formação inicial concluída antes do ano de 2012 (INEP, 2018), data em que as determinações das Diretrizes foram estabelecidas. Portanto quase metade dos docentes da Educação Básica no Brasil não teve nenhuma formação em Educação Ambiental durante a sua graduação ou pós-graduação, salvo exceções. Estes professores, então, dependem fundamentalmente das formações continuadas para incorporar a dimensão ambiental à sua formação e às práticas escolares.

Além disso, pesquisas apontam que a Educação Ambiental, apesar de estar presente na maioria das escolas, segundo os professores (GUERRA, 2013), ainda se manifesta de forma pouco abrangente e se caracteriza por ações pontuais e incipientes (TORALES, 2013). Segundo Tozoni-Reis et al (2013), mesmo com a obrigatoriedade da oferta de formação continuada, os professores ainda se sentem inseguros em desenvolver trabalhos sobre Educação Ambiental devido à precariedade de recursos materiais de pesquisa e de estudo para o aprofundamento de temas ambientais e educacionais, inclusive para a formação permanente dos professores.

A formação continuada em Educação Ambiental, portanto, tornou-se uma ferramenta fundamental para a real inserção da Educação Ambiental nas escolas. No entanto não podemos supor que a obrigatoriedade de formações continuadas signifique que estas sejam realizadas de maneira aprofundada e com tal qualidade a ponto de realmente oferecer aos professores autonomia intelectual e ideológica (CONTRERAS, 2012), além de uma perspectiva crítica e complexa da realidade

para abordar a problemática ambiental em sala de aula. Como afirma Guimarães (2013), apesar de a Educação Ambiental ter ganhado espaço na sociedade e nas escolas, a sociedade atual degrada muitas vezes mais o ambiente do que a sociedade de trinta anos atrás, por exemplo, que não contava com a institucionalização da Educação Ambiental para as mudanças nas relações entre sociedade e natureza. Questiona-se, portanto, qual é a origem deste paradoxo e se esta Educação Ambiental que vem sendo feita nas escolas está sendo eficaz para o enfrentamento e a superação da crise ambiental que vivemos. Consequentemente, questiona-se se as formações que os professores em exercício têm recebido realmente têm contribuído para fundamentar melhor suas práticas e para formá-los como seres humanos mais críticos e engajados.

Neste contexto, e no sentido de tentar contribuir com a qualidade das formações continuadas em Educação Ambiental, estabelecemos como objeto de pesquisa o Ciclo de Palestras em Educação Ambiental, uma formação continuada oferecida aos professores das Práticas Ambientais dos CEIs de Curitiba, e estabelecemos como questão de pesquisa a compreensão da intencionalidade das formadoras na elaboração das palestras do Ciclo e a forma como as professoras avaliam esta mesma formação, buscando compreender de que maneira esta formação específica contribuiu, ou não, para a formação das professoras e para as suas práticas ambientais.

1.3 CONTEXTO

O Ciclo de Palestras em Educação Ambiental foi um curso de formação continuada em Educação Ambiental composto por sete encontros, de duração média de quatro horas cada um, que aconteceram no período de julho a novembro de 2017, e que foi oferecido para os(as) professores(as) responsáveis pelas Práticas Ambientais dos CEIs de Curitiba/PR.

As Práticas Ambientais existem nas Escolas Integrais do município desde 2008, quando da promulgação do Programa Mais Educação, e acontecem no contraturno escolar para todas as crianças que permanecem no período integral dos CEIs desde então. Caracterizada atualmente como uma oficina, as Práticas Ambientais acontecem, para cada turma, de uma a duas vezes por semana e há

um(a) professor(a) responsável unicamente por estas Práticas. Em escolas com número maior de alunos, chega a haver mais de um(a) professor(a) para esta oficina.

Em 2017, em Curitiba, havia 184 escolas municipais de 1º a 5º ano e, destas, 86 contavam com educação integral naquele ano. Segundo dados da SME, em 2017 havia 97.219 alunos matriculados no Ensino Fundamental em Curitiba, sendo 25.530 deles em Escolas Integrais. Vinte e seis por cento dos alunos do Ensino Fundamental da RME, portanto, estão matriculados na educação integral e participam das oficinas de Práticas Ambientais semanalmente. No total, as escolas integrais contam com 179 professores(as) de Práticas Ambientais. Quando da oferta do Ciclo de Palestras, somente trinta professores(as) se inscreveram e, desses trinta, somente 14 concluíram a formação. Dessas 14, foi possível entrevistar doze professoras para a coleta de dados desta pesquisa.

O Ciclo de Palestras foi formalizado como um Projeto de Extensão da UFPR e que recebeu integrantes de outras instituições para participarem como formadoras do Ciclo, totalizando treze formadoras, sendo eu uma delas. Das outras doze foi possível entrevistar onze formadoras para esta pesquisa. Esta investigação, portanto, foi desenvolvida com dois grupos de professoras:

- 12 professoras das oficinas de Práticas Ambientais dos CEIs da RME de Curitiba que concluíram o Ciclo de Palestras em Educação Ambiental, oferecido pela SME de Curitiba em parceria com a UFPR, em 2017;
- 11 formadoras integrantes do Projeto de Extensão da UFPR que deram as palestras deste mesmo Ciclo de Palestras em Educação Ambiental.

Um maior detalhamento do contexto deste trabalho pode ser visto a partir da página 97 deste texto.

1.4 OBJETIVO

Considerando as características do contexto descrito, e no sentido de buscar melhorias na formação continuada de professores que atuam em turmas de Práticas de Educação Ambiental, definimos como objetivo geral deste trabalho **compreender e correlacionar as interpretações construídas por professoras e formadoras sobre a experiência vivenciada em um processo de formação continuada em**

Educação Ambiental. Sendo assim, os seguintes objetivos específicos foram definidos:

- Identificar a intencionalidade das formadoras em relação à *escolha dos temas* abordados em cada encontro do Ciclo de Palestras e a pertinência destes temas para as professoras;
- Descrever as *estratégias metodológicas* usadas pelas formadoras durante as palestras e verificar, segundo as professoras, se cumpriram seus objetivos formativos;
- Averiguar se as *referências teóricas* utilizadas pelas formadoras durante suas palestras foram significativas para as professoras durante esta formação;
- Analisar em que aspectos as formadoras pensaram a influência que suas propostas formativas teriam nas *práticas* das professoras;
- Verificar de que forma as professoras consideram que a formação influenciou nas suas práticas do dia-a-dia;
- Verificar a *avaliação* das formadoras e das professoras em relação aos aspectos gerais da formação.

Desta forma, esta pesquisa se propõe a contribuir com as investigações no campo da formação continuada de professores em Educação Ambiental e nos aspectos que poderiam ser mais bem explorados em futuras formações.

1.5 METODOLOGIA

Esta investigação se caracteriza como qualitativa e foi baseada nos estudos e princípios que fundamentam o campo e as pesquisas em educação. A coleta de dados para este trabalho foi feita a partir de duas fontes: entrevistas e análise de documentos. As entrevistas – semi-estruturadas - foram realizadas tanto com as formadoras como com as professoras do Ciclo de Palestras em Educação Ambiental. Os documentos analisados foram o Projeto de Extensão elaborado pelas responsáveis pelo Ciclo, em que constavam os objetivos, a justificativa e o cronograma proposto para a formação, e os Relatos de Atividade feitos pelas professoras após a conclusão da formação.

A análise dos dados foi feita com base na hermenêutica como fundamento metodológico da teoria da interpretação. As reflexões da obra *Verdade e Método*, de

Hans-Georg Gadamer (1997), foram utilizadas como base metodológica desta pesquisa.

Informações detalhadas a respeito da perspectiva de pesquisa científica, principalmente da pesquisa em educação, do referencial metodológico tomado como base para este estudo e também as técnicas utilizadas na execução deste trabalho podem ser vistas na página 92 deste trabalho.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Ao olhar a realidade, é preciso buscar referências que permitam pensá-la sob diferentes perspectivas. Revisar a literatura relacionada à temática desta pesquisa evidenciou uma tentativa de diálogo por vezes pouco clara entre diferentes campos teóricos, mais especificamente a Educação Ambiental e a formação continuada de professores. Aqui elencamos e discutimos, portanto, os principais aspectos que fundamentam e podem ser considerados na compreensão dos processos que levaram a Educação Ambiental a ser um tema absolutamente pertinente às pautas políticas nacionais e mundiais e a sua institucionalização nas escolas do Brasil.

Levando-se em consideração que 81,7% de todas as matrículas da educação básica no Brasil são em escolas públicas (BRASIL/MEC, 2015), os professores destas redes são elementos fundamentais no processo de formação desta nova geração e, por isso, compreender as características de seu trabalho e de sua formação é um desafio importante para a inserção curricular da Educação Ambiental.

2.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao tratar dos fundamentos da Educação Ambiental, é interessante compreender como, ao longo da história, este campo se configurou, especialmente no cenário brasileiro. Fazer este resgate, no entanto, pode se constituir em uma tarefa bastante densa tendo em vista a vasta e complexa gama de definições, concepções e interpretações que a Educação Ambiental permite. Foi necessário, portanto, definir um recorte através do qual se delinearía o caminho desta pesquisa. Sendo assim, o objetivo deste capítulo é o de fazer um resgate histórico do movimento da Educação Ambiental no mundo e a forma como ele influenciou a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil, em seu contexto peculiar.

Buscar na história respostas para questões complexas da atualidade é um exercício fundamental para avançar e repensar as práticas pedagógicas, sem recair em uma abordagem puramente abstrata da realidade. A filosofia, a história e a sociologia são elementos indispensáveis para uma melhor compreensão da prática

educativa e para a sua transformação, além de oferecerem recursos para que isso seja feito com rigor, lucidez e firmeza (GADOTTI, 2004). Um resgate das bases filosóficas que alicerçam as concepções de mundo e a Educação Ambiental atuais é, portanto, fundamental na compreensão histórica deste movimento e na compreensão do porquê hoje pensamos como pensamos e agimos como agimos.

2.1.1 Um resgate filosófico

Refletir sobre o ambiente não é um ato recente da humanidade, como às vezes se pensa, em virtude das grandes campanhas midiáticas sobre a problemática ambiental contemporânea. Esta reflexão já vem sendo feita desde o século IV a.C., com Platão, que já na época lamentava a devastação das paisagens gregas e, ao longo dos séculos seguintes, diversos filósofos e pensadores também discutiram e refletiram sobre a natureza e as relações humanas (CARVALHO; GRÜN; TRAJBER, 2006).

Trein (2012) afirma que até os anos setenta do século XX a dimensão ambiental era pouco avaliada porque a humanidade ainda acreditava em uma natureza inesgotável. Esta percepção social em relação à natureza, no entanto, não é espontânea e há todo um percurso histórico, filosófico, sociológico e político para que se tenha chegado a este ponto. Voltemos, portanto, alguns séculos na história para visualizar, de forma absolutamente concisa, um pouco deste percurso.

Os pré-socráticos, no século VI a.C. já falavam da *physis*, que diz respeito à vida que pulsa em todos os seres, e sua visão multidimensional do mundo (UNGER, 2006). Mais adiante, no século III a.C., Aristóteles, em seus discursos, integrou o homem à natureza e discutiu sobre o conceito de felicidade, tão fundamental nas discussões contemporâneas sobre o que é necessário e fundamental à vida (MARCONDES, 2006). São Tomás e Santo Agostinho, já na Idade Média, trouxeram a racionalidade divina para as reflexões sobre os fenômenos naturais (CULLETON, 2006) e, até então, a natureza sempre foi vista como parte integrante de um mundo compartilhado entre os seres, inclusive os humanos, e a compreensão da busca pelo equilíbrio neste compartilhamento era uma constante entre os filósofos e pensadores. O elo entre natureza e sociedade era de tal ordem que esta última não se distinguia claramente da primeira. Esta situação, no entanto, modificou-se

substancialmente com a Revolução Industrial (1760-1830) e com a Revolução Francesa (1789-1799), como se verá a seguir.

No século XVI, o inglês Francis Bacon, no bojo de radicais mudanças econômicas, sociais e culturais da época, e que viriam a culminar na instauração do movimento iluminista mais adiante, trouxe uma nova racionalidade ao pensamento filosófico moderno: a racionalidade humana, que parte do pressuposto que o homem é um ser autônomo pela sua razão, portanto não há mais divindades ou outras forças que interfiram no agir humano – o poder da razão humana é o único instrumento do saber verdadeiro. Este novo projeto iluminista da modernidade fomentou uma revolução epistemológica das sociedades da época e que influenciou substancialmente o pensamento contemporâneo. Antagônico ao pensamento de Platão que, no século III a.C., dizia que o conhecimento destinava-se tão somente à contemplação da verdade, Bacon propôs uma nova razão pela qual devemos conhecer as coisas: “dominar a Natureza pelo saber, a fim de converter nosso conhecimento em algo útil e proveitoso para a vida dos homens” (SEVERINO, 2006, p. 53). Segundo Severino (Idem), Bacon exaltou a importância da técnica como capacidade de intervenção do homem sobre a natureza, o que acarretou em uma nova relação do homem com esta natureza: a utilitária e de dominação.

Anunciou-se, neste período, uma reforma completa do conhecimento. Desconsideraram-se todos os saberes até então vigentes (tradicionais, populares, dedutíveis, humanísticos) e todos os outros que poderiam atrapalhar e comprometer a objetividade científica do saber, a partir do princípio de que ciência se faz observando um fenômeno natural, mediante um controle atento, e o registro dos dados e das relações observadas, sem jamais deixar-se influenciar por condições externas ou alheias ao objeto controlado. Não podemos inferir que Bacon, lá na sua época, influenciou diretamente os problemas ambientais que vivemos hoje, mas, como afirma Severino (Idem, p. 56), seguramente podemos dizer que

Se, de um lado, o cosmocentrismo naturalista, compartilhado por Bacon, valoriza o mundo físico junto com o homem, de outro, desencadeia igualmente um longo processo histórico de domínio e manejo do mundo, ameaçando, com seu poderio técnico, as próprias condições de convivência do homem com a natureza e a sobrevivência do planeta. (...) Seu modelo de ciência prenuncia o ‘desencantamento do mundo’, que vai se completar, ao longo da modernidade, na execução de sua revolução científica e na instauração do suposto paradigma moderno do conhecimento, do qual se excluem todas aquelas dimensões que não pulsem como as relações mecânicas de um mundo máquina.

Influenciado pelo pensamento baconiano, um século mais tarde destaca-se, dentre os filósofos franceses, René Descartes, cujas obras tiveram profundo impacto no ocidente e na Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX. Para além de Bacon, Descartes deixa de ser especulativo e passa, de fato, a intervir na natureza: o homem não é mais apenas dominador da natureza, e sim o dono dela. Uma de suas principais obras, *Discurso do Método*, demarca as bases do pensamento moderno ocidental. Nela, Descartes ressalta o valor da matemática para a ciência e estabelece o tão conhecido método cartesiano, ou o método da objetividade, em que as bases principais são a fragmentação dos saberes, a centralidade no indivíduo e a razão como fundamentos da verdade. Toda e qualquer cultura (tradição) deveria ser eliminada de toda e qualquer ciência, pois, para o filósofo, há muitas fragilidades e incertezas na cultura e, portanto, não pode haver ciência nela (GRÜN, 2006). Segundo este autor, apesar de Descartes valorizar as ciências naturais, o fazia sob a mesma ótica e métodos das ciências matemáticas:

Elas [as ciências naturais] me fizeram ver que é possível chegar a conhecimentos que sejam úteis à vida, e que, em lugar dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma filosofia prática, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos misteres de nossos artífices, poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são adequados, e assim tornar-nos como que senhores e possuidores da natureza (DESCARTES, 1998, p. 79 apud GRÜN, 2006, p. 72).

Descartes traz, também, o “eu” para o centro de todas as certezas e “(...) propõe pela primeira vez que há no trabalho de uma pessoa individual e única muito mais perfeição do que na produção de um grupo de indivíduos” (GRÜN, 2006, p. 66). O enaltecimento do sujeito individual como centro da razão e a desconsideração dos processos culturais na formação deste sujeito construíram os primeiros conceitos de *sujeito liberal* da história, como sujeito livre de quaisquer raízes, não localizado historicamente e independente de tudo o que estava fora dele, inclusive seu ambiente. Para o filósofo, um ser humano inserido na natureza não seria capaz de ser objetivo; a natureza, portanto, tornou-se invisível, assim como a relação humana com ela. Grün (2006), inclusive, afirma que o próprio termo ‘relação’ se configura equivocado neste contexto, visto que não há mais qualquer relação entre

os seres humanos e a natureza. O raciocínio cartesiano tornou-se estruturante na grande transição paradigmática da civilização ocidental dos séculos seguintes, inclusive criando “áreas de silêncio na educação moderna” (Idem, *Ibidem*, p. 75) a respeito do debate sobre a natureza.

Apesar da força do discurso de Descartes à época, outros filósofos contemporâneos a ele tinham pensamentos muito diferentes. O holandês Baruch de Espinosa, com sua visão unificadora do homem ao cosmos, defendia a visão do corpo e da vida como partes orgânicas do cosmos, e tudo o que um indivíduo faz está conectado com todo o resto, pois o corpo não se limita nele mesmo. Assim, ao contrário de Descartes, Espinosa combateu o antropocentrismo afirmando que “ao maltratar o mundo, você está maltratando a si mesmo (...) [pois] a Natureza é o ser fundante de todos os seres” (SAWAIA, 2006, p. 81). A Holanda, no entanto, e assim como diversos outros países europeus, vivia na época diversas crises decorrentes da Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) e Espinosa e inúmeros outros filósofos não tiveram a mesma projeção que Descartes teve e o mesmo impacto diante das aspirações e preocupações daquele período. Na época, as preocupações gerais da Europa eram a fome e as doenças que se alastravam incontrolavelmente “e a ciência, uma nova forma de conhecimento que surgia, vinha com a notável promessa de possibilitar o domínio da natureza e a correspondente superação dos limites produtivos por ela impostos ao homem” (Idem, *ibidem*).

Ainda no período Iluminista, outro filósofo francês se destacou por suas ideias e por sua grande influência no levante burguês da Revolução Francesa. Jean-Jacques Rousseau buscou resgatar o sentimento de unidade do homem com a natureza e a dar mais importância à moral que a razão. A natureza, para o filósofo, deveria ser o fio condutor para empreender a tão necessária reforma moral e intelectual da sociedade. Para tanto, Rousseau se dedicou aos estudos sobre a educação como base para a construção do homem virtuoso e, em seu livro *Emílio ou da educação*, defende, ao contrário do que afirmava Descartes, que o sentimento tem caráter superior em relação à razão (HERMANN, 2006). A formação do sujeito virtuoso deveria acontecer para que este pudesse tornar-se membro do corpo social, e não necessariamente a formação deste sujeito aconteceria já dentro deste corpo social. Rousseau considerava o sujeito naturalmente livre, e esta liberdade um direito inalienável. Sendo assim, o homem é totalmente livre para objetivar-se por si

só, e este é um dos princípios fundamentais do liberalismo que, futuramente, viria a se tornar base da doutrina político-econômica contemporânea (MACHADO NETO, 2004).

A Revolução Francesa no século XVIII, influenciada pelos filósofos iluministas como Rousseau e sobre a qual falaremos mais nos próximos capítulos, foi um grande marco entre as eras moderna e contemporânea da história na medida em que, como toda revolução, colocou em choque o sistema de governo e derrubou o Antigo Regime feudalista, absolutista e monárquico. Esta Revolução, no entanto, foi mobilizada pela burguesia da época – comerciantes e empresários - que conduziu todo o processo de forma a garantir seu domínio social. Com o sucesso da revolução, portanto, as bases de uma sociedade burguesa e capitalista foram estabelecidas pela primeira vez na história, além de abrir portas para que o mesmo acontecesse em outros países.

O desenvolvimento industrial e capitalista na Europa, proveniente da Revolução Industrial e reforçado pela Revolução Francesa, trouxe uma nova configuração nas relações sociais e de trabalho que perduram até os dias atuais e que tem por princípio básico a propriedade privada dos meios de produção, com fins lucrativos. Quem não é dono de algum meio de produção, precisa vender sua força de trabalho para quem o é, em troca de um salário. Como afirma Tonet (2013, p. 2):

Ao contrário do trabalho escravo e do trabalho servil, o trabalho assalariado não deixava dúvidas sobre o seu caráter puramente social. Ser trabalhador assalariado ou ser capitalista não é, de modo nenhum, uma determinação natural, mas resulta claramente de uma relação social. Deste modo, toda a realidade social que vai sendo construída a partir deste ato fundante tem, em princípio, um caráter puramente social.

Segundo o autor, é a partir da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, portanto, que a realidade social pode ser compreendida como resultado da atividade dos próprios homens, e não de forças externas ao mundo humano. Contudo a maneira sob a qual o ser social atinge a sua maturidade é que definirá, decisiva e contraditoriamente, o processo de compreensão dessa realidade.

Neste contexto e na busca pela compreensão desta nova realidade social que se anunciava, novos nomes e pensadores surgiram e, dentre eles, o alemão Karl Marx, considerado hoje como um dos pensadores que abalaram mais profundamente as certezas da modernidade ocidental (CARVALHO; GRÜN;

TRAJBER 2006). Segundo Foster (2012), o primeiro ensaio político-econômico de Marx, intitulado *Debates acerca da lei do furto da madeira*, escrito em 1842, era focado em questões ecológicas.

A maioria dos aprisionados na Prússia naquele tempo era de camponeses presos por recolher madeira morta nas florestas. Ao realizarem esse ato, os camponeses estavam meramente exercitando um direito habitual, não mais permitido após o crescimento da propriedade privada. Observando os debates sobre este assunto na assembleia provincial de Rhineland, Marx comentou que a disputa era centrada em como melhor proteger os direitos de propriedade dos donos de terra, enquanto os direitos habituais dos camponeses em relação à terra eram simplesmente ignorados. Camponeses empobrecidos eram vistos como os “inimigos da madeira”, devido ao exercício de seu costumeiro direito de recolher madeira de lenha para cozinhar e aquecer suas casas, transgredindo os direitos de posse dos possuidores de propriedades privadas (FOSTER, 2012, p. 88).

Ainda segundo Foster, por entender que o capitalismo inicia-se como um sistema de usurpação da natureza e da riqueza pública, Marx deu início à sua sistemática pesquisa em economia política. Além disso, Marx denominou *trabalho* toda transformação que o homem faz na natureza para satisfazer suas necessidades, sejam elas biológicas, materiais ou simbólicas, e é o trabalho que determina nosso modo de existir, como indivíduos e como sociedade.

Segundo Loureiro (2006), Marx lutava pela construção coletiva de uma outra sociedade e questionava a relação capital-trabalho e o modo de produção capitalista, a partir de uma concepção dialética das relações sociais e históricas, que põe em evidência as contradições que movem a realidade, esta definida como a síntese complexa de múltiplas determinações. Para ele, as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias. Uma soma de forças produtivas, uma relação com a natureza e entre os indivíduos, criados historicamente e transmitidos através das gerações, cria uma massa de forças produtivas, de capitais e de circunstâncias que, mesmo sendo bastante modificados pela nova geração, ditam a ela suas próprias condições de existência. Portanto, para Marx, a produção material da vida não explica a prática segundo as ideias, mas explica a formação das ideias segundo a prática material. O *indivíduo* de Marx não é, como em Rousseau, feito por si mesmo – o sujeito liberal –, mas sim construído a partir da realidade material e concreta deste indivíduo e da relação que ele tem com outros indivíduos e com a natureza.

Para o pensador, a natureza é uma unidade complexa e dinâmica e, dentro de uma relação dialética, a essência humana está na natureza, pois é ela o fundamento da existência humana. É primeiro na natureza que a existência natural do homem se torna a existência humana e, assim, a natureza se torna natureza para o homem. Portanto, para Marx, a sociedade é unidade essencial completada do homem com a natureza. Um objeto só pode ser tal objeto porque existem fora dele outros objetos que não são ele mesmo, mas que são essenciais e indispensáveis para a existência daquele primeiro. Ou seja, um ser que não tenha sua natureza fora de si, não é um ser natural, não toma parte na essência da natureza (LOUREIRO, 2006).

Para se fazer uma análise concreta de situações concretas (materiais), segundo Marx, é necessário considerar, antes de tudo, os modos de produção e de reprodução das vidas nas quais os indivíduos estão inseridos, que é o capitalismo. Em sua mais famosa obra, *O Capital*, Marx descreve de forma rigorosa os processos que definem as relações capitalistas de produção e aponta os aspectos destrutivos deste sistema, como a subordinação humana às mercadorias e aos objetos de consumo, a alienação, a banalização da existência etc. (Idem, ibidem). Também a partir deste livro, Marx desenvolve o método materialista histórico-dialético, um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis.

O caráter material do método diz respeito à organização da sociedade para a produção e a reprodução da vida e o caráter histórico busca compreender como se organizou a sociedade através da história, isto é, procura desvendar, para interpretação da realidade, as formas históricas das relações sociais estabelecidas pela humanidade (LOUREIRO et al, 2009, p. 86).

Ou seja, a interpretação da realidade, para Marx, depende da relação dialética do caráter material (produção e reprodução da vida) e do caráter histórico (organização social na história) do contexto – daí o materialismo histórico-dialético.

Já no século XX, e com grande influência marxista, surge a chamada Escola de Frankfurt, um grupo de intelectuais europeus como Max Horkheimer, Jürgen Habermas, Walter Benjamim e Theodore Adorno que, reunidos, se dedicaram a elaborar uma teoria crítica capaz de apreender a sociedade do início do século XX. A teoria crítica se definiu pelo esforço de uma ruptura epistemológica com a estrutura da ciência derivada da tradição cartesiana - e denominada teoria

tradicional - e de uma ruptura epistemológica com o sistema racionalista metafísico. Ela se definiu também como um projeto de racionalização da sociedade ligado à ideia da emancipação através da produção de consciência e de uma prática emancipadora/racionalizante (RUZ, 1984).

Esta perspectiva teórica, segundo Loureiro e Tozoni-Reis (2016), parte do princípio da ontologia social do ser humano, na medida em que reconhece que o indivíduo e as múltiplas dimensões da vida humana se constituem *na* e *pelas* relações sociais historicamente determinadas. Portanto, interpretar, representar e conhecer algo implica conhecer os modos de produção da existência material e simbólica. A teoria crítica “fornece categorias metodológicas e conceituais indispensáveis para a compreensão das raízes da crise ambiental, que em última instância, é uma crise sistêmica, inerente ao modo de produção capitalista” (Idem, Ibidem, p. 69) e busca, portanto, superar a naturalização do que, de fato, é socialmente produzido e refuta toda forma de pensamento que dissocia sociedade e natureza, indivíduo e sociedade, pois entende os pensamentos fragmentados como formas constitutivas das relações alienadas do capitalismo.

No Brasil também houve grandes referências intelectuais que, sob influência da teoria crítica já mencionada, se puseram a refletir sobre a construção de novos conhecimentos e formas críticas de intervenção na realidade e, conseqüentemente, na relação homem-natureza. Um desses intelectuais foi – e ainda é - Dermeval Saviani, que trouxe a teoria crítica e o materialismo histórico-dialético fundamentalmente para as questões educacionais e desenvolveu uma concepção educacional que denominou pedagogia histórico-crítica.

Segundo Saviani (2011, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A pedagogia histórico-crítica, portanto, tem como ponto de partida, e de chegada, o *vir-a-ser* social e histórico discutido por Marx e a teoria crítica. Segundo o autor, se a educação é uma mediação no contexto da prática social, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com seus respectivos meios de produção e relações de produção. À nova geração cabe a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas

gerações anteriores e depende delas, mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se manifesta justamente pelas transformações que ela faz sobre a base das produções anteriores. À educação, portanto, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Outro pensador contemporâneo brasileiro que trouxe importantíssimas contribuições às questões educacionais foi Paulo Freire, que buscou, em suas obras, a construção de uma nova sociedade através da ação educativa transformadora dos homens e do mundo, contra a opressão e a injustiça social.

Freire trouxe a *cultura* como elemento fundamental da formação de uma consciência crítica e como porta de entrada no diálogo do sujeito com sua realidade, pois, para o autor, ela permite captar a riqueza dos conhecimentos presentes do imaginário criativo expressos na sua linguagem, muitas vezes sinônimos de resistência, e também de subserviência, também culturalmente elaborados como forma de resignação histórica para assegurar sua sobrevivência diante da dominação cultural (FREIRE, 1967; 1981). Cultura, para Freire (1967, p.109), é “o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. (...) A cultura como aquisição sistemática da experiência humana”.

Como educador, Paulo Freire lidou com a totalidade do ser humano e sua potencialidade como produto e produtor da história e criticava a escola e seu processo de alienação, pois não acreditava que uma escola que impõe conhecimento pode ensinar a discutir e a debater. Em suas teorias pedagógicas, buscou unir ação e reflexão em um processo dialógico, na medida em que pronunciar o mundo é, ao mesmo tempo, compreendê-lo e transformá-lo (PERNAMBUCO; SILVA 2006). Segundo as autoras, para Freire o verdadeiro diálogo implica o pensar ético e a ação politicamente comprometida com o “outro”, já que não existe a dicotomia entre homem e mundo. Lidava, portanto, com

O desafio da superação da consciência ingênua, determinada pelas condições de exclusão e opressão que não permitem a expressão plena da humanidade, se dá pela denúncia das mesmas, a partir da conquista da consciência crítica, e pelo anúncio do inédito viável, quando nos defrontamos, coletivamente, com a necessidade de agir sobre o real que nos rodeia para transformá-lo. (Idem, Ibidem, p. 212).

O Método Paulo Freire, desenvolvido em 1963 para um programa que alfabetizou 300 pessoas em um mês, em Angico (RN), consistia não somente em um método de aquisição do código escrito, mas como um método de releitura do mundo, com um caráter crítico e socializador que analisa o contexto social e político de cada indivíduo e utiliza temas e palavras geradoras deste contexto individual como afirmação dos valores universais da vida humana a partir do que é elementar no próprio contexto cultural de cada um. Para ele, a educação é uma prática da liberdade e da transição da consciência ingênua para a consciência crítica (FREIRE, 1967).

Dentro deste breve e sintético apanhado histórico das concepções sobre o ambiente e as mudanças na relação homem-natureza, é possível perceber que não existe apenas uma – ou poucas – teoria e linha de pensamento sobre a temática. No entanto é possível perceber a partir de que momento na história, notavelmente, se alterou profundamente a relação da sociedade com a natureza e através de que processos isso aconteceu. A fragmentação dos saberes e, conseqüentemente, a fragmentação do conhecimento levou a um paradigma societário que entende o mundo de forma desconexa, sem relações de causa e efeito e que analisa os fenômenos fora de seu contexto social, histórico e político. O modo de produção capitalista, estabelecido nos últimos duzentos anos, acelerou o processo de degradação ambiental na medida em que não entende a natureza como parte fundante do ser humano e a trata – assim como todo o resto, inclusive a força de trabalho humano - como mercadoria a serviço do capital.

A partir da década de 1950, com o avanço das tecnologias de comunicação e a conseqüente mundialização do capital, a dinâmica destrutiva deste sistema se acentuou e os problemas ambientais se agravaram em nível local e global, caracterizando um cenário de crise. Crise esta não somente ambiental, mas também social na medida em que, no plano político, o capital encontra facilmente uma maneira de transferir para grupos sociais e Estados nacionais mais fracos o ônus do processo produtivo, sem que de fato este se torne uma ameaça real à própria reprodução do capital, uma vez que este é redirecionado a grupos sociais marginalizados e Estados nacionais dependentes (QUINTANA; HACON, 2011).

A partir deste período, então, diversos movimentos ambientalistas e sociais passaram a cobrar de instâncias governamentais atitudes e encaminhamentos em vistas a solucionar as problemáticas emergentes. Diversos eventos e encontros mundiais aconteceram nos últimos 60 anos e nos interessa saber quais concepções estiveram por trás dos discursos destes eventos no sentido de compreender de que forma tais discursos influenciaram a institucionalização da educação ambiental no Brasil.

2.1.2 Os grandes eventos e a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil

O surgimento dos movimentos ambientalistas não tem uma origem exata, delimitada no tempo e no espaço, pois não houve apenas um evento isolado ou um marco que se transformasse em um movimento de massa. Os movimentos em prol de melhores condições ambientais e sociais foram acontecendo em lugares diferentes, em tempos diferentes e por motivos diferentes, através de questões locais e de acordo com as possibilidades de agrupamento dos coletivos sociais, para depois começarem a se expandir e a tomar forma de movimentos mais globais. Alguns episódios, no entanto, são considerados como referências na história da origem destes movimentos, como os bombardeamentos atômicos de Hiroshima e Nagasaki, em 1945, que desencadeou uma série de movimentos populares que se indignaram contra o grande impacto ambiental provocado pelas explosões, e a publicação do livro *Primavera Silenciosa*, de Rachel Carson, em 1962, que denunciou os efeitos devastadores à saúde humana e animal do uso desenfreado de pesticidas nos EUA e que conseguiu chamar a atenção da opinião pública para o meio ambiente. Além disso, e segundo Ferreira (2008), a deterioração das condições de vida das sociedades industriais em expansão nos séculos XIX e XX e as consequentes ameaças à saúde causadas pela emissão de poluentes industriais fez com que a sociedade buscasse cada vez mais uma compensação através de espaços abertos e contato com a natureza, o que estimulou o surgimento de movimentos que promovessem campanhas pela preservação de espaços naturais.

Em 1965, diversos educadores se reuniram na Conferência de Keele, na Grã-Bretanha, com o objetivo de pensar em soluções contra o agravamento dos problemas ambientais e concordaram que a dimensão ambiental deveria ser inserida

imediatamente na escola e deveria ser parte da educação de todos os cidadãos. Foi a primeira vez que, em um evento oficial, se usou a expressão “educação ambiental” (*environmental education*, em inglês) para manifestar a necessidade de uma educação específica para as questões ambientais (DIAS, 1991).

Em 1972, a Organização das Nações Unidas (ONU), organizou, em Estocolmo, na Suécia, a primeira grande reunião de chefes de Estado para tratar de questões relacionadas à degradação do meio ambiente, a chamada Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, mais conhecida como Conferência de Estocolmo. O objetivo da Conferência foi o de estabelecer uma visão global e princípios comuns que servissem de inspiração e orientação à humanidade, para a preservação e melhoria do ambiente humano. A Conferência gerou a "Declaração sobre o Ambiente Humano", que conta com sete afirmativas sobre o meio ambiente e as problemáticas que o envolvem e 26 princípios a partir dos quais se elaborou as afirmativas. Dentre elas, consta no princípio nove que

As deficiências do meio ambiente originárias das condições de subdesenvolvimento e os desastres naturais colocam graves problemas. A melhor maneira de saná-los está no desenvolvimento acelerado, mediante a transferência de quantidades consideráveis de assistência financeira e tecnológica que complementem os esforços internos dos países em desenvolvimento e a ajuda oportuna que possam requerer. (ESTOCOLMO, 1972).

Acreditava-se, portanto, que para que os problemas ambientais fossem resolvidos era necessária uma aceleração do desenvolvimento tecnológico e econômico dos países subdesenvolvidos a fim de erradicar este subdesenvolvimento que, segundo a Declaração, era a causa maior dos problemas ambientais. Além disso, a Declaração estimulava que se desenvolvessem técnicas e novas tecnologias capazes de assegurar a “compatibilidade entre o desenvolvimento e a necessidade de proteger e melhorar o meio ambiente humano em benefício da sua população” (Idem, Ibidem, p. 4). Seu princípio 19, no entanto, afirma que “é indispensável um esforço para a educação em questões ambientais” (Idem, Ibidem, p. 5).

O Brasil, que na época vivia uma ditadura militar, enviou representantes à Conferência e que interpretaram o evento como uma tentativa de inibição do desenvolvimento dos países pobres através do controle ambiental e afirmaram que o Brasil não se importaria em pagar o preço da degradação ambiental, desde que o

resultado fosse o aumento do Produto Nacional Bruto (PNB). A ocasião foi um dos registros mais polêmicos da política ambiental externa do país. Os representantes enviados carregaram um cartaz que anunciava:

Bem-vindos à poluição, estamos abertos para ela. O Brasil é um país que não tem restrições. Temos várias cidades que receberiam de braços abertos a sua poluição, porque o que nós queremos são empregos, são dólares para o nosso desenvolvimento (DIAS, 1991, p. 4).

Dito e feito, dezenas de indústrias multinacionais se instalaram naquela década no Brasil e originaram grandes pólos industriais como Cubatão e o incentivo à exploração mineral em regiões como Carajás-PA, que deu origem à Vale e cujas mazelas sofremos até hoje. Foi dessa época, também, a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que estabeleceu programas de pesquisa e preservação ambiental e trouxe significativas conquistas em termos de normatização, apesar de extremamente limitada em termos de educação ambiental (Idem, Ibidem). Neste mesmo ano, e ainda como resultado da Conferência, a ONU criou o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), cujo objetivo era coordenar ações internacionais de proteção ao meio ambiente e de promoção do desenvolvimento sustentável (ONU, 1972).

Em 1975, outro evento marcou a Educação Ambiental por ser o primeiro evento internacional inteiramente dedicado ao tema. O Encontro Internacional de Educação Ambiental, realizado em Belgrado, Iugoslávia, reuniu representantes de todos os países vinculados à ONU e culminou na elaboração da Carta de Belgrado, um documento que estabeleceu objetivos e diretrizes básicas para a Educação Ambiental. Este documento apresenta um teor diferente da Declaração de Estocolmo na medida em que assume que o crescimento e o progresso tecnológico sem precedentes provocaram graves problemas ambientais e também *sociais* – estes últimos não eram mencionados na Declaração anterior – e, para que estes problemas sejam resolvidos, seria necessária uma nova ética global que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, e da dominação e exploração humana. Desta forma, o documento estabelece como meta da Educação Ambiental “melhorar todas as relações ecológicas, incluindo a relação da humanidade com a natureza e das pessoas entre si” (BELGRADO, 1975, p. 2).

Esta Carta aponta, pela primeira vez, a necessidade de que a Educação Ambiental aconteça também na escola, de forma contínua, permanente e interdisciplinar. Aponta também os professores como destinatários da Educação Ambiental, tanto em sua formação inicial como em seus processos de atualização. Este evento trouxe para o Brasil o começo de um debate sobre a Educação Ambiental em alguns órgãos estaduais ligados ao meio ambiente e à educação, mas seus conceitos ainda eram completamente ligados à ecologia. Apesar disso, houve um primeiro esforço em se fazer um curso de extensão para professores da rede básica de ensino sobre ecologia e disseminavam-se no país cursos de pós-graduação em ecologia, com a visão segmentada de que Educação Ambiental era o estudo da ecologia. Em 1976, inclusive, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) incluiu os “temas ecológicos” nos currículos de 1º e 2º graus e a obrigatoriedade da disciplina de Ciências Ambientais nos cursos de Engenharia de todo o país (DIAS, 1991).

Um ano depois, em 1977 em Tbilisi, na Geórgia, aconteceu o que é considerado como um dos eventos mais importantes para a Educação Ambiental no mundo: a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, organizada pela UNESCO em parceria com o PNUMA e mais conhecida como a Conferência de Tbilisi. Este evento teve como objetivo principal delinear a natureza da Educação Ambiental, definindo seus objetivos, características, recomendações e estratégias pertinentes no plano nacional e internacional e estabeleceu premissas básicas para o desenvolvimento da Educação Ambiental que são utilizadas até hoje, tais como: a consideração de todos os aspectos que compõem a questão ambiental, ou seja, os aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, éticos, culturais e ecológicos; que os indivíduos e a coletividade possam, através da Educação Ambiental, compreender a natureza complexa do meio ambiente, e adquirir os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar eficazmente na prevenção e solução dos problemas ambientais; mostrar com toda clareza as interdependências econômicas, políticas e ecológicas do mundo moderno, no qual as decisões e comportamentos dos diversos países podem produzir consequências de alcance internacional; que suscite uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em torno dos problemas concretos que se impõem à comunidade, e

enfocá-los através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizadora; que seja concebida como um processo contínuo, dirigido a todos os grupos de idade e categorias profissionais (TBILISI, 1977).

É nítida, no discurso deste evento, a busca pela mudança paradigmática estabelecida a partir do século XVI com Bacon e Descartes, quando as reformas do conhecimento e da forma de interpretar o mundo se anunciaram de forma fragmentada e desligada de contextos. Além disso, a Declaração de Tbilisi, documento final do evento, convoca os Estados-membros do evento a “incluírem em suas políticas de educação medidas visando incorporar um conteúdo, diretrizes e atividades ambientais em seus sistemas, com base nos objetivos e características mencionadas anteriormente” (Idem, Ibidem, p. 2), além de convidar as autoridades a intensificarem os trabalhos de reflexão, pesquisa e inovação no que diz respeito à Educação Ambiental. O documento também incentiva que os Estados-membros ofereçam serviços de formação ao corpo docente, para que pudesse atuar na área com melhores condições.

Apesar de todas as recomendações e concepções de Educação Ambiental elaboradas, discutidas e anunciadas em Tbilisi, em 1979 no Brasil o MEC lançou um documento intitulado *Ecologia - uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus*, segundo o que havia sido estabelecido pelo governo em 1976. O documento, no entanto, trazia de forma absolutamente reducionista a temática ambiental, dando ênfase quase que exclusivamente aos aspectos biológicos do meio ambiente, e este documento acabou por delinear de forma significativa as concepções básicas do desenvolvimento da Educação Ambiental no Brasil (DIAS, 1991).

O começo do movimento da Educação Ambiental no país teve, portanto, fortes influências conservacionistas e naturalistas. Em 1981, inclusive, é lançada a Política Nacional do Meio Ambiente, através da Lei nº 6.938 que, apesar de ter sido um avanço significativo na consolidação da política ambiental brasileira, não trouxe a Educação Ambiental como uma ferramenta importante nas políticas de preservação ambiental e reforçou o ‘ecologismo’ da questão ambiental, como algo pertinente às florestas, mares e animais ameaçados de extinção.

A partir da segunda metade da década de 1980, no entanto, e com o fim do período ditatorial, o campo da Educação Ambiental começou a ser fortemente influenciado por movimentos sociais e educadores – como Dermeval Saviani e Paulo

Freire - que começaram a trazer à tona discussões sobre as formas de apropriação material e simbólica da natureza no âmbito do modo de produção capitalista e suas implicações estruturais (LOUREIRO, 2012). Essas discussões, no entanto, permaneciam no âmbito acadêmico e pouco foi feito em termos de políticas públicas desde a Conferência de Tbilisi.

Em 1987 a UNESCO anunciou a II Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, que aconteceria em agosto daquele ano em Moscou, na URSS na época. Esta segunda conferência tinha por objetivo compilar e discutir os resultados obtidos nos países-membros a partir dos encaminhamentos tomados dez anos antes em Tbilisi. Às pressas e por causa do evento, em março de 1987 o MEC aprovou o Parecer 226/87, que considerava a necessidade da Educação Ambiental nos currículos de 1º e 2ª graus. Até a data do evento, no entanto, nada havia sido de fato implementado nas escolas, que não receberam nenhum tipo de orientação, e nem mesmo recursos haviam sido designados para tal (DIAS, 1991). Apesar disso, o direito à Educação Ambiental também ficou previsto na Constituição Federal de 1988, no capítulo VI – Do Meio Ambiente, art. 225, que incumbia ao poder público o dever de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988). Neste entremeio, fervilhavam no país as discussões entre Educação Ambiental e Ecologia, que buscavam, entre disputas conceituais e de campo, identificar e analisar possíveis soluções para os problemas ambientais.

Em 1989 criou-se o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), que continha uma divisão de Educação Ambiental, mas com pouca autonomia política. Já em 1991, com o objetivo de colocar a América Latina no circuito das discussões, o Brasil foi o escolhido para sediar a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que aconteceria em 1992 – mais conhecida como a Eco-92. Uma Comissão Interministerial foi criada para tratar da preparação do evento e, neste contexto, a Educação Ambiental passou a ser considerada como um dos principais instrumentos da política ambiental brasileira. Dessa forma foi instituído, no âmbito do Poder Executivo e com o propósito de tratar especificamente das políticas ambientais, o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC, que em 1993 se transformou na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), e que representou um

marco para a institucionalização da política de Educação Ambiental no país (LEITE, 2015).

Com presença massiva de representantes de Estados-nação, a Eco-92 teve como objetivo identificar os desafios fundamentais que deveriam permear as políticas dos governos das nações no milênio que se anunciava. Vários documentos advieram deste evento e o Brasil foi signatário de todos eles. Dentre estes documentos, destaca-se a Agenda 21 que, em seu capítulo 36, consagrou a “Promoção da educação, da consciência política e do treinamento” (BRASIL, 1992, p. 429) e trouxe, pela primeira vez, o conceito de *desenvolvimento sustentável* definitivamente incorporado como um princípio orientador de ações a serem adotadas pelos países, a partir de uma nova perspectiva de cooperação internacional.

O capítulo 36, portanto, pontuou diversas ações necessárias aos países para que se atingisse o desenvolvimento sustentável, como: a asseguarção do acesso universal ao ensino básico; a redução do analfabetismo; a integração do meio ambiente e do desenvolvimento como temas interdisciplinares ao ensino de todos os níveis; a elaboração de um programa de educação ambiental, com base no Programa Internacional de Educação Ambiental da UNESCO e do PNUMA; e, pela primeira vez na história, recomendou o estabelecimento de programas de treinamento prévio e em serviço para todos os professores, administradores e planejadores educacionais, assim como para educadores informais de todos os setores. Apesar de a Educação Ambiental já estar sendo apontada como fundamental e necessária na educação escolar desde 1972, em Estocolmo, este foi o primeiro documento que apontou, também, a necessidade de uma formação específica dos professores, tanto inicial como continuada, para trabalhar com a Educação Ambiental nas escolas.

Em paralelo à Eco-92 - e como um manifesto contrário e alternativo ao evento principal organizado por chefes de Estados - Organizações Não-Governamentais (ONGs) e militantes de movimentos ambientalistas e sociais organizaram um evento chamado Fórum Global das Organizações Não Governamentais, que aconteceu concomitantemente à Eco-92 e que estabeleceu uma plataforma de lutas na resistência ao neoliberalismo emergente da década de 1990. Neste evento, dentre muitos outros documentos, foi elaborado o Tratado de

Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Este Tratado, diferente dos documentos dos eventos anteriores, identificava o modelo civilizatório atual como causa primária dos problemas ambientais e sociais contemporâneos:

Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superprodução e superconsumo para uns e em subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria (BRASIL, 1992b, p. 1).

Além disso, o documento afirmava a “necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento, com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana” (Idem, Ibidem, p. 1), exatamente o oposto do que foi declarado nos documentos oficiais da Eco-92, que discutiam formas de manter o desenvolvimento econômico e social através do desenvolvimento sustentável, sem necessariamente questionar ou apontar o próprio desenvolvimento ou o modelo civilizatório como causas primeiras dos problemas ambientais e sociais.

O Tratado trouxe 16 princípios da Educação Ambiental e afirmou, dentre eles, que a Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e que ela é um ato político, portanto não é neutra, mas ideológica (Idem, Ibidem, p. 1). Por reconhecer a Educação Ambiental como um processo dinâmico em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social, o Tratado constituiu-se em um marco referencial da Educação Ambiental e tornou-se a Carta de Princípios da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e das demais redes de Educação Ambiental a ela relacionadas, como Rede Paulista de Educação Ambiental (REPEA), Rede de Educação Ambiental da Região Sul (REASul), Rede de Educação Ambiental do Paraná (REAPR), entre outras (MORALES, 2009).

Em decorrência dos compromissos assumidos na Eco-92 e do que era estabelecido na Constituição Federal de 1988, em 1994 o governo brasileiro lançou a primeira edição do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), um documento que, da articulação entre o recém criado Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o MEC, reconheceu que a falta de treinamento de docentes era um

limitante na prática da Educação Ambiental nas escolas (BRASIL, 1994, p. 12) e estabeleceu como primeira estratégia da sua Primeira Linha de Ação a capacitação dos técnicos e docentes dos sistemas de ensino, através de cursos de atualização e de pós-graduação. Pelo seu aprofundamento e sistematização, o PRONEA se caracterizou como um dos avanços mais significativos na institucionalização da Educação Ambiental no país (MORALES, 2009).

Dois anos mais tarde, em 1996, foi decretada e sancionada a Lei nº 9.394, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que definiu e regularizou a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988. Apesar de não haver nenhum artigo ou capítulo específico para a Educação Ambiental, a LDB determinou que fosse papel dos Municípios e, supletivamente, Estados e União, a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício (BRASIL, 1996).

No ano seguinte, em 1997, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que forneceram subsídios para apoiar as escolas na elaboração dos projetos pedagógicos e trouxeram temas urgentes da realidade contemporânea para serem discutidos como temas transversais nas disciplinas, sendo um deles o Meio Ambiente. Segundo o documento, os temas transversais surgiram da “necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua e integrada, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber” (BRASIL, 1997a, p. 25).

O Volume 9 dos PCNs se referia ao tema transversal ‘Meio Ambiente’ e trouxe, além de um aporte teórico, princípios, objetivos e conteúdos da Educação Ambiental que deveriam ser trabalhados em cada ano escolar, através dos Blocos de Conteúdos, tornando-se um material fundamental de referência e de consulta para os professores do ensino básico. Além de afirmar que a Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma *crítica* com os alunos, o documento reconhecia que os problemas ambientais não eram produto das ações individuais dos seres humanos, mas resultado de uma dinâmica social que, essa sim, influenciava diretamente nas condições ambientais:

Nos últimos séculos, um modelo de civilização se impôs, alicerçado na industrialização, com sua forma de produção e organização do trabalho, a mecanização da agricultura, o uso intenso de agrotóxicos e a concentração populacional nas cidades. (...) Quando se trata de discutir a questão

ambiental, nem sempre se explicita o peso que realmente têm essas relações de mercado, de grupos de interesses, na determinação das condições do meio ambiente, o que dá margem à interpretação dos principais danos ambientais como fruto de uma “maldade” intrínseca ao ser humano (BRASIL, 1997b, p. 173).

Os PCNs também afirmam que, para fazer a abordagem de uma educação que seja crítica – e, portanto, de uma Educação Ambiental crítica –, os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos da realidade em que estão. O documento reconhece que, tradicionalmente, a formação destes professores não contemplou a dimensão política e de questões sociais e declara a necessidade de que haja investimento na formação inicial e a criação de programas de formação continuada para estes professores.

Neste mesmo ano de 1997, dois eventos contribuíram para a ampliação do debate a respeito da Educação Ambiental: a I Conferência Nacional de Educação Ambiental, em Brasília, e a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, em Tessalônica, na Grécia. Do primeiro, elaborou-se a Declaração de Brasília para a Educação Ambiental, que apontou que a existência de diferentes conceitos de desenvolvimento sustentável decorrentes de diferentes visões por parte dos segmentos da sociedade constituía um dos problemas para a Educação Ambiental, e levantava a necessidade de uma concordância em relação ao termo. Além disso, apontava a necessidade de inserir a temática ambiental na formação de todas as carreiras (BRASIL, 1997c).

O evento em Tessalônica resultou em outra declaração, a Declaração de Thessaloniki, que, além de considerar que as ações de praticamente todas as conferências anteriores não haviam sido totalmente exploradas ainda, resgatou princípios da Educação Ambiental baseados na sustentabilidade – e não no desenvolvimento sustentável, como a Declaração de Brasília –, além de dar especial ênfase à necessidade da formação de professores para a educação para a sustentabilidade.

A partir da LDB de 1996, dos PCNs de 1997 e do intenso movimento de lutas e de discussões em torno das políticas públicas para a Educação Ambiental, em 1999 foi publicada a Lei nº 9.795 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Esta Lei determinou, em seu Art. 2º, que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo

educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, p. 1). Também estabeleceu como objetivo fundamental da Educação Ambiental “o estímulo e o fortalecimento de uma *consciência crítica* sobre a problemática ambiental e social” (Idem, Ibidem, p. 2) e “a incorporação da dimensão ambiental na *formação, especialização e atualização dos educadores* de todos os níveis e modalidades de ensino” (Idem, Ibidem, p. 3). Além disso, estabeleceu, em parágrafo único, que

Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (Idem, Ibidem, p. 5)

A instituição da PNEA foi uma grande conquista na medida em que, estabelecida uma vez na Lei, a institucionalização da Educação Ambiental nas redes de ensino poderia ser legalmente e formalmente cobrada dos órgãos Executivos. No entanto foi somente em 2002, através do Decreto nº 4.281, que a PNEA foi regulamentada e que se instituiu oficialmente o Órgão Gestor Responsável. O artigo 8º da referida lei tratava especificamente da formação de educadores ambientais e estabelecia o dever da “incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1999, p. 3).

Naquele mesmo ano, através da Resolução CNE/CP nº 1, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Estas Diretrizes, no entanto, não mencionam a necessidade de se abordar a Educação Ambiental ou as questões ambientais na formação inicial de professores, ou em seus processos de formação continuada.

Em 2004, uma nova edição do PRONEA foi lançada à consulta pública nacional, envolvendo mais de 800 educadores ambientais de todo o país. Em sintonia com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, o documento apresentou as novas diretrizes, os princípios e a missão que orientariam as ações do PRONEA, a delimitação de seus objetivos, suas linhas de ação e sua estrutura organizacional. Dentre os princípios deste novo PRONEA estavam o enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório e, dentre os objetivos, constava o fomento a processos de *formação continuada em educação ambiental*,

dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade, sendo os professores de todos os níveis e modalidades de ensino um dos públicos alvos deste Programa (BRASIL, 2005).

Anos mais tarde, em 2012, foi realizada, novamente no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, mais conhecida como Rio+20 por marcar os vinte anos da realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92). Esta conferência teve como objetivo principal reforçar o compromisso dos Estados-nação com o desenvolvimento sustentável através da boa governança, do desenvolvimento social, da erradicação da pobreza e da fome e da aceleração do desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento (BRASIL, 2012, pp. 3-4). Segundo o documento final do evento, as diversas crises financeiras, econômicas, alimentares e energéticas têm afetado a progressão do desenvolvimento sustentável e tais crises são o principal problema a ser enfrentado hoje. O documento também considera a Economia Verde uma importante ferramenta para atingir as três dimensões do desenvolvimento sustentável (erradicação da pobreza, a mudança dos modos de consumo e produção não viáveis para modos sustentáveis e a proteção e gestão dos recursos naturais).

A Economia Verde é definida pelo PNUMA como uma economia que resulta em melhoria do bem-estar da humanidade e igualdade social, ao mesmo tempo em que reduz os riscos ambientais e a escassez ecológica. Ela tem três características principais: baixa emissão de carbono, eficiência no uso de recursos e busca pela inclusão social. A ideia de valorar o meio ambiente através de mecanismos tradicionais de mercado, no entanto, é severamente criticada por ONGs e acadêmicos, que consideram a Economia Verde um outro nome para o chamado ambientalismo de mercado, como argumentam Loureiro e Lima (2012, p. 291):

(...) há, na última década, uma disputa entre conservacionistas, pragmáticos e críticos, com um predomínio de propostas de educação ambiental dentro da perspectiva do “capitalismo verde”. Essa perspectiva, em linhas gerais, defende um “uso mais racional” dos recursos naturais (sem refletir e buscar romper com as relações econômicas de mercado e o processo de acumulação de riqueza material), com ênfase nos aspectos comportamentais, técnicogerenciais e éticos da relação humana com a natureza dita não humana. Seu caráter instrumental e de aplicação imediata na vida de cada indivíduo torna-se um poderoso meio de reprodução ampliada de ideologias compatibilistas entre sustentabilidade- capitalismo que veicula. Esse processo facilita sua transversalização em muitas das

vertentes que constituem o campo, que tendem a “naturalizar” o modo de produção e de organização social dominante. Consequentemente, aborda-se de forma tangencial e, quando é feito, sob uma ótica estritamente moral o problema das desigualdades sociais que determina o acesso assimétrico ao que a natureza dispõe, ao saneamento, à habitação e outros fatores associados à sobrevivência das sociedades humanas.

Neste mesmo ano de 2012 foram estabelecidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que definiram a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Integraram este documento as diretrizes e resoluções específicas para as diversas etapas, modalidades e áreas temáticas e, dentre elas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Estas diretrizes foram elaboradas dentro do contexto de discussões da Rio+20, e, portanto, tomaram o desenvolvimento sustentável como objetivo principal da Educação Ambiental.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental estabeleceram, pela primeira vez, a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. Também estabeleceram orientações mais amplas a respeito da formação inicial e continuada dos professores para a Educação Ambiental nas escolas, afirmando a necessidade da participação dos professores em processos de formação continuada e

Inclusão obrigatória de atividade curricular/disciplina ou projetos interdisciplinares obrigatórios na formação inicial de professores (magistério, pedagogia e todas as licenciaturas), incluindo conhecimentos específicos para a práxis pedagógica da educação ambiental (BRASIL, 2012b, p. 22).

Para que tais determinações fossem efetivadas, o documento estabeleceu que os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino deveriam articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior se capacitassem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica. O documento estabeleceu, também, que os cursos de licenciatura e os cursos e programas de pós-graduação qualificadores para a docência na Educação Superior deveriam incluir uma formação com essa dimensão, com foco na

metodologia integrada e interdisciplinar que a Educação Ambiental exige, e que os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, deveriam instituir políticas permanentes que incentivassem e dessem condições concretas de formação continuada, para que se efetivassem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental (Idem, Ibidem, p. 7).

Mais de 45% dos professores que atuam na Educação Básica, no entanto, possuem 40 anos ou mais, e tiveram sua formação inicial concluída antes do ano de 2012, data em que estas determinações foram estabelecidas (INEP, 2016). Portanto quase metade dos docentes da Educação Básica no Brasil não teve nenhuma formação em Educação Ambiental durante a sua graduação ou pós-graduação – salvo exceções - e depende das formações continuadas para obter conhecimentos mais sólidos sobre o tema.

No contexto das implementações das políticas e diretrizes nacionais e no cumprimento da PNEA de 1999, o Estado do Paraná instituiu, através da Lei nº 17.505/13, a Política Estadual de Educação Ambiental e, no mesmo ano, foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação a Deliberação nº 04/13 que estabeleceu as Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Segundo Rosa, Trovão e Coelho (2017, p. 175)

A participação social marcou o processo de elaboração destes instrumentos de política pública no estado. Neste processo, foram considerados os aspectos teóricos e metodológicos presentes no atual campo de debates da educação ambiental no Brasil, entendido como um campo em construção, tendo em vista que a educação ambiental constitui como uma área em que as pesquisas e estudos são incipientes, escassos e ainda, pontuais.

Em seu Artigo 13, a Política Estadual definiu que os profissionais da educação, em suas áreas de atuação, devem receber formação continuada no período de suas atividades regulamentares com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos estabelecidos no documento (PARANÁ, 2013a).

Concomitantemente à elaboração da Política Estadual foram elaboradas as Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná que consideraram, em seu artigo 3º, que o incentivo à abordagem da Educação Ambiental deveria acontecer a partir de uma perspectiva crítica (PARANÁ, 2013b, p. 4) e não fizeram referência ao desenvolvimento sustentável como

premissa da Educação Ambiental. Além disso, consta nas Normas que o Sistema Estadual de Ensino e as Instituições de Ensino Superior (IES) deverão realizar a formação continuada de professores e gestores, observando a *práxis* educativa na perspectiva da sustentabilidade socioambiental, e que a formação em Educação Ambiental deve estar contemplada nos Programas de Formação Continuada do Estado e das IES.

No ano seguinte, em 2014, e através do Decreto 9958, foi instituído e regulamentado o Órgão Gestor da Política Estadual de Educação Ambiental e a constituída a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental, que representaram significativo avanço na implementação das políticas públicas em Educação Ambiental no Paraná na medida em que tinham como atribuição elaborar e implementar o Programa Estadual de Educação Ambiental. Além disso, tais órgãos possuem, desde então, uma agenda mensal de reuniões que integra representantes municipais para debater, socializar e qualificar as demandas da Educação Ambiental na perspectiva da elaboração de Políticas Municipais de Educação Ambiental (ROSA; TROVÃO; COELHO, 2017).

Nesta conjuntura, o município de Curitiba, capital do Estado do Paraná, aprovou, em 2015, o Plano Municipal de Educação de Curitiba, através da Lei nº 14.681. O Plano é composto de 26 metas, sendo a última delas relativa à Educação Ambiental, que estabelece, assim como diversos outros documentos nacionais relativos ao tema, que a Educação Ambiental deve ser componente essencial e permanente da educação, em todos os níveis e modalidades de ensino. Para atingir a meta estabelecida, o documento sugere duas estratégias:

- I - Garantir a formação continuada qualificada para os(as) profissionais que atuam em todos os níveis e modalidades da educação, considerando como base as três dimensões da educação ambiental, o espaço físico, a gestão democrática e a organização curricular;
- II - Criar políticas públicas e programas que promovam a educação ambiental sustentável, bem como incentivar a adesão e a participação em programas federais e estaduais. (CURITIBA, 2015, p. 23).

Anualmente no município é divulgado o Plano de Formação Continuada, com o rol de cursos que serão ofertados durante o ano. Em 2017, um dos cursos oferecidos foi o Ciclo de Palestras em Educação Ambiental, objeto desta pesquisa. Ao longo do referido ano também aconteceram diversas reuniões organizadas pela

Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de discutir, elaborar e estabelecer as Diretrizes Municipais de Educação Ambiental de Curitiba.

Em Curitiba, no entanto, apesar de as Diretrizes Municipais de Educação Ambiental não estarem ainda estabelecidas, a Educação Ambiental já acontece desde 2008 – quando da adesão ao Programa Mais Educação - nos Centros de Educação Integral (CEIs), que oferecem no contraturno Oficinas de Práticas Educativas, sendo uma delas a de Práticas Ambientais. As orientações metodológicas das Práticas Educativas são fornecidas pelo Caderno Pedagógico de Educação Integral, que prevê propostas de reforço, ampliação e aprofundamento dos conteúdos escolares em ambientes diversificados e intencionalmente organizados. Maiores informações sobre os CEIs e as Práticas Ambientais serão exploradas no subcapítulo 3.2.1.

No Caderno Pedagógico de 2016, que foi o documento de referência das professoras até a data do Ciclo de Palestras em Educação Ambiental, havia um capítulo específico sobre as Práticas Ambientais, que estabelecia como objetivo destas Práticas “a ampliação das discussões e a qualificação de oficinas relacionadas à educação ambiental em uma perspectiva mais crítica” (CURITIBA, 2016, p. 54). Além disso, o capítulo trazia como sugestão algumas oficinas relacionadas à temática ambiental, como Oficina de Educação Patrimonial, Oficina de Educação Financeira, Oficina de Gestão de Resíduos, Oficina de Educação Alimentar e Nutricional e Oficina de Educação no Trânsito.

Este breve apanhado histórico dos principais eventos mundiais e nacionais a respeito da Educação Ambiental nos mostra de que forma alguns conceitos foram absorvidos nos discursos das políticas nacionais brasileiras e de que forma isso influencia na efetivação das políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil. Em alguns momentos observa-se o discurso da *sustentabilidade*, em outros o do *desenvolvimento sustentável* e, em outros ainda, o da *perspectiva crítica*. Dentro deste contexto de diversidade de concepções, cabe aqui uma discussão e um resgate teórico a respeito desta variedade de discursos que permeiam o campo da Educação Ambiental.

2.1.3 Das concepções de Educação Ambiental

A Educação Ambiental no Brasil, como foi possível observar anteriormente, caminha sempre subordinada a políticas educacionais e ambientais. Por ser uma área considerada inter e multidisciplinar, a diversidade de atores e profissionais que atuam dentro dela é vasta e multifacetada. É por essa razão que Ramírez-Beltrán (2013) afirma que o campo da Educação Ambiental pode ser considerado um campo em construção, mas esta diversidade carrega consigo o risco de que o campo se desfigure a tal ponto que já não seja mais possível dizer quem é educador ambiental ou não. É por isso que, segundo ele, é necessário insistirmos em um rigor científico que nos assemelhe a outras ciências como a física, a biologia etc. que, apesar de também estarem em constante construção – como toda ciência –, trabalham com conceitos bem estabelecidos, mesmo que sempre em condições de serem refutados.

A Educação Ambiental, como todos os campos sociais, está marcada por uma pluralidade discursiva que se encontra associada às diversas posturas políticas que são assumidas a respeito das questões ambientais e suas propostas de prevenção, mitigação e correção dos problemas (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2013, p. 9). Para Layrargues e Lima (2014, p. 25), a Educação Ambiental

(...) é composta por uma diversidade de atores e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e normas comuns. Contudo, tais atores também se diferenciam em suas concepções sobre a questão ambiental e nas propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas que defendem para abordar os problemas ambientais. Esses diferentes grupos sociais disputam a hegemonia do campo e a possibilidade de orientá-lo de acordo com sua interpretação da realidade e seus interesses que oscilam entre tendências à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente.

A partir desta perspectiva, os autores propuseram uma decomposição analítica das naturezas políticas da Educação Ambiental que permitiu evidenciar as diferenças internas e identificar as motivações, os interesses e os valores que inspiraram essa constituição diversa do campo e, através deste exercício, puderam mapear três macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira:

- A *conservacionista*, que visa “o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza (...) tendo por base a ciência ecológica” (Idem, Ibidem, p. 27);
- A *pragmática*, que engloba os discursos da Sustentabilidade e do Desenvolvimento Sustentável e que representa bem o ecologismo do mercado decorrente da ideologia neoliberal, em que o consumo permanece como principal utopia;
- E a *crítica*, que se baseia na revisão crítica dos fundamentos “que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental” (Idem, Ibidem, p. 33). Esta macrotendência, em oposição à macrotendência conservadora, procura contextualizar e politizar o debate ambiental e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade.

Sauvé (2005) também diagnosticou quinze diferentes correntes, dentre as quais se destacam quatro, e que podem ser associadas às macrotendências definidas por Layrargues e Lima (2014):

- A corrente *naturalista*, em que o enfoque é a ampliação do vínculo afetivo e da imersão do ser humano na natureza e, desta forma, a necessidade de preservação deste meio surgiria de forma natural, e que pode ser relacionada à macrotendência conservacionista, pelo seu viés ecológico;
- A corrente *conservacionista* que, de maneira antagônica à corrente naturalista, propõe a conservação direta dos recursos naturais mesmo que o afastamento do ser humano destes recursos se faça necessário, mas que também pode se enquadrar, evidentemente, dentro da macrotendência conservacionista;
- A corrente da *sustentabilidade* - em que reside a ideologia do desenvolvimento sustentável -, que supõe que o desenvolvimento econômico, considerado como a base do desenvolvimento humano, é indissociável da conservação dos recursos naturais, e que se relaciona nitidamente à corrente pragmática pela sua valoração da

economia e das lógicas mercadológicas que regem o sistema capitalista;

- E a corrente da crítica social – ou a *educação ambiental crítica* - que, com um componente necessariamente político, tem como premissa a análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades como reveladoras das problemáticas ambientais, e que se enquadra na macrotendência crítica, por contextualizar e politizar o debate ambiental.

Segundo Carvalho (2004), estas adjetivações da Educação Ambiental nos fazem refletir sobre o que estas diferentes ênfases educativas estão definindo em termos de *endereço* da educação e da Educação Ambiental, no sentido de destacar como se constitui e a quem se dirige cada uma destas concepções educativas. Segundo a autora, a ideia de endereço compreende a produção de cada uma destas perspectivas de Educação Ambiental como elementos que são construídos dentro de uma dinâmica de forças sociais e culturais, poderes e contra-poderes, em um círculo de interlocução, onde o destinatário também constitui o elemento que a ele é endereçado. Sauvé (2017) concorda com Carvalho quando reconhece que a educa  o – e a Educa  o Ambiental está aqui inserida -    um assunto altamente político e, tanto pelo que ensina quanto pelas suas práticas, ela nega ou favorece certas opções sociais.

Como visto no subcapítulo anterior, na época do começo do movimento ambientalista no mundo, o Brasil, que na época vivia uma ditadura militar, teve fortes influências conservacionistas e naturalistas relacionadas    primeira macrot  nd  ncia de Layrargues e Lima (2014), que almejavam a preserva  o das áreas naturais como refúgios de qualidade de vida. A partir da década de 1980, e com o fim do período ditatorial, o campo foi fortemente influenciado por movimentos sociais e educadores que começaram a trazer    tona discussões sobre as formas de apropria  o material e simbólica da natureza no âmbito do modo de produ  o capitalista e suas implica  es estruturais (LOUREIRO, 2012). A partir dos anos 1990, no entanto, se estabeleceu e ganhou forças no país uma nova base produtiva, de caráter menos industrialista e mais focada na exporta  o de *commodities*, que converteu a explora  o de recursos naturais e de matérias primas e a exporta  o de

produtos semimanufaturados e manufaturados no carro chefe da economia brasileira (LEHER, 2015).

Frente a essa nova realidade estrutural e de modelo de produção econômica, a Educação Ambiental no Brasil também ganhou novas frentes epistemológicas e discursivas, vindas de novas levas de pesquisadores, de movimentos sociais e, mais forte no começo dos anos 2000, de instituições privadas. Como foi possível ver nos documentos finais dos grandes eventos, grande parte dos discursos oficiais que prevaleceram nos últimos trinta anos se referiu repetidamente à Educação Ambiental como uma educação para o desenvolvimento sustentável.

O termo “desenvolvimento sustentável” tem sido abordado por distintos pontos de vista dentre os pesquisadores da área ambiental, conforme aponta a macrotendência *pragmática* de Layrargues e Lima (2014). Segundo a conceituação da ONU, “o desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que encontra as necessidades atuais sem comprometer a habilidade das futuras gerações de atender suas próprias necessidades” (ONU, 2018, p.1), e o que variam são as formas através das quais se deseja atingir este “desenvolvimento sustentável”. No entanto, e segundo Leher (2015), o termo não é, a rigor, um conceito científico, mas sim uma “ideologia penetrante e indispensável ao capital” (Idem, Ibidem, p.19), em que a ideia chave é a “mitigação dos efeitos socioambientais da produção capitalista” (Idem, Ibidem, p.19).

Para Leite (2015), um dos problemas do desenvolvimento sustentável é o lugar central que ele tem ocupado na agenda das políticas brasileiras, e a forma como este conceito tem sido entendido:

[o conceito de desenvolvimento sustentável] Tem sido assimilado de forma acrítica, apresentando-se como autoexplicativo (dispensando, portanto, discussão a seu respeito), mas trata-se de uma expressão com significativas inconsistências do ponto de vista do conteúdo, seja porque não consubstancia com nitidez e coerência lógico-argumentativa as suas premissas, seja porque o que anuncia retoricamente (sustentabilidade) é algo incompatível com os marcos sociais nos quais a tese do desenvolvimento sustentável opera, quais sejam, os que limitam a vida à produção e circulação de mercadorias, sob a lógica da reprodução ampliada do capital e a indução do consumismo (Idem, Ibidem, p. 317).

Ou seja, segundo o autor, o desenvolvimento sustentável promete sustentabilidade em sociedades que, para existirem, nutrem a insustentabilidade ambiental, tanto do ponto de vista da produção como do consumo. Assim sendo, o

discurso do desenvolvimento sustentável revela-se como uma ideologia, no sentido clássico de mascaramento da realidade. Loureiro e Lima (2012, p. 291) concordam com Leite quando afirmam que

(...) há, na última década, uma disputa entre conservacionistas, pragmáticos e críticos, com um predomínio de propostas de educação ambiental dentro da perspectiva do “capitalismo verde”. Essa perspectiva, em linhas gerais, defende um “uso mais racional” dos recursos naturais (sem refletir e buscar romper com as relações econômicas de mercado e o processo de acumulação de riqueza material), com ênfase nos aspectos comportamentais, técnicogerenciais e éticos da relação humana com a natureza dita não humana. Seu caráter instrumental e de aplicação imediata na vida de cada indivíduo torna-se um poderoso meio de reprodução ampliada de ideologias compatibilistas entre sustentabilidade- capitalismo que veicula. Esse processo facilita sua transversalização em muitas das vertentes que constituem o campo, que tendem a “naturalizar” o modo de produção e de organização social dominante. Consequentemente, aborda-se de forma tangencial e, quando é feito, sob uma ótica estritamente moral o problema das desigualdades sociais que determina o acesso assimétrico ao que a natureza dispõe, ao saneamento, à habitação e outros fatores associados à sobrevivência das sociedades humanas.

Para Leff (2010), apenas um princípio chegou a ser tão universal quanto a ideia de Deus: o de mercado. Segundo ele, o conceito de mercado (da mão invisível que governa os intercâmbios mercantis) generalizou-se e construiu o mundo à sua imagem e semelhança. O autor chega a afirmar que o ‘*homo economicus*’ substituiu o *homo sapiens* na última fase da evolução rumo ao fim da história. O ser economicizado, como ele denomina, “já não precisa pensar para existir. Basta-lhe reconhecer-se nos ditames da lei suprema do mercado” (Idem, Ibidem, pp. 208-209).

A Educação Ambiental tornou-se, portanto, um tema com fácil apelo mercadológico e que tem sido absorvido e utilizado cada vez mais sob a perspectiva do “desenvolvimento sustentável” e do uso de novas tecnologias que, supostamente, poderiam atenuar, ou até mesmo superar, o efeitos da crise ambiental (LEHER, 2015). Se os problemas socioambientais são planetários, é de se supor que, a princípio, atinjam a todos os seres humanos indistintamente. Sendo assim, supõe-se também que, estando sob uma mesma ameaça, os interesses de todos os humanos se convergiriam a um mesmo objetivo comum: combater a destruição do planeta. E, ainda dentro desta perspectiva, além de vítimas todos seriam responsáveis de forma igual pelos problemas socioambientais. Este discurso, muito reproduzido pelas mídias, cria um discurso apaziguador, onde não há mais responsáveis pela crise socioambiental, pois todos nós somos os culpados (LAYRARGUES, 2002).

Segundo Guimarães e Plácido (2015), este discurso acaba soando muito convincente porque se camufla muito com o discurso da parceria, em que “todos estamos juntos”, “todos dialogando” e deixa-se de lado uma questão fundamental de crise socioambiental, que é justamente a crise civilizatória de desigualdades sociais e o modelo de desenvolvimento da sociedade. Em síntese, se os problemas ambientais têm origens políticas e sociais, é principalmente dentro destas dimensões que se encontram suas soluções. É dentro deste contexto, em que o questionamento do modelo de desenvolvimento vigente é deixado de lado, que o discurso do “desenvolvimento sustentável” se encaixa perfeitamente como uma solução única e derradeira dos problemas socioambientais. Ele surge, enfim, como uma possibilidade de perpetuidade da humanidade, nas condições de um paradigma tecnicista, ao mesmo tempo em que “soluciona” os problemas ambientais que ameaçam a existência da espécie humana no planeta.

Em consonância com esta linha de pensamento, Lamosa (2010) destaca que o movimento ideológico de reprodução de um “capitalismo verde” e de “desenvolvimento sustentável” é diretamente relacionado à crescente presença e atuação de instituições privadas e meios detentores do capital no espaço escolar. Estas instituições atuam por meio de projetos de “educação ambiental” que promovem “sustentabilidade” e ações individuais de mudanças de comportamento e, evidentemente, não abordam ou colocam em discussão questões mais profundas originadoras da crise ambiental mundial, como o modelo de produção capitalista, a depleção da natureza, o esgotamento dos trabalhadores e a estrutura de classes da sociedade, principalmente em se tratando do modelo econômico com base na exploração de matérias primas, como é no Brasil. Guimarães e Plácido (2015, p. 146) concordam com Lamosa (2010) quando afirmam que

O teor ideológico do discurso do desenvolvimento sustentável propaga-se de forma simplista, sem desvelar as contradições entre capital e trabalho e as degradações socioambientais provenientes de um modo de produção e consumo, apenas ‘incorpora o ambiental’ na lógica economicista do mercado.

Para Sorrentino et al (2005, p. 289), o conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso ou matéria-prima destinado aos objetivos de mercado cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detêm o controle do capital. Este paradigma mantém o

padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã.

O conceito de desenvolvimento sustentável, portanto, mascara a realidade na medida em que propõe que a solução dos problemas ambientais seja encontrada dentro de um sistema que, exatamente ele mesmo, é a origem própria destes problemas. No entanto é um discurso muito fácil de ser apreendido e disseminado porque não propõe que se mexa na estrutura primária dos problemas, que é o modo de produção capitalista. Como já apontava Marx, e como foi destacado em subcapítulo anterior, para se fazer uma análise concreta de situações concretas (materiais) é necessário considerar, antes de tudo, os modos de produção e de reprodução das vidas nas quais os indivíduos estão inseridos. O capitalismo, para continuar existindo, necessita que haja pessoas que sejam donas dos meios de produção, do capital financeiro, e de pessoas que não tenham nada disso e que precisem vender sua força de trabalho para sobreviver. Além disso, trata-se de uma produção voltada à acumulação de capital e de exploração dos trabalhadores na medida em que os coloca trabalhando o máximo possível pelo menor pagamento possível, senão não seria possível acumular o lucro. A exploração capitalista, no entanto, como visto anteriormente, não fica só no âmbito humano; ela se expande a tudo o que for necessário para o acúmulo do capital, incluindo a natureza, através dos chamados “recursos naturais”.

O sistema capitalista, ao pressupor o abastecimento ilimitado das condições de produção, incluindo a força de trabalho e a natureza – e em nome do “desenvolvimento” -, coloca em risco a própria reprodução do capital. As violações dirigidas à força de trabalho concomitante à exploração da natureza em larga escala ocasionam uma elevação nos custos do processo produtivo, pois o capitalista necessariamente incorpora tais externalidades negativas, o que conduz a uma compressão do lucro. A crise das condições de produção seria, justamente, a contradição latente entre a busca excessiva pelo lucro e a degradação das bases materiais e sociais de sua própria reprodução (QUINTANA; HACON, 2011).

Segundo as autoras, no plano econômico contemporâneo o próprio capital se incumbe de transformar a degradação ambiental em novos mercados, isto é, em novos campos de acumulação como, por exemplo, o mercado de carbono. No plano político, o capital encontra facilmente uma maneira de transferir para grupos sociais

e Estados nacionais mais fracos e a grupos sociais marginalizados o ônus do processo produtivo. Neste sentido, a chamada crise ambiental atinge os variados grupos sociais de forma desigual uma vez que a mesma reflete as contradições clássicas inerentes ao modo de produção capitalista. É neste contexto que é possível perceber como o discurso do desenvolvimento sustentável torna-se inviável e contraditório, pois pressupõe que se mantenha o ritmo desenvolvimentista de um sistema insustentável.

Além disso, é evidente que a Educação Ambiental para o desenvolvimento sustentável não tem dado conta de reduzir os problemas ambientais, haja vista as grandes catástrofes recentes em nível global. Guimarães (2013) acredita que, se fosse feita uma pesquisa de opinião pública a nível mundial, uma grande maioria da população provavelmente afirmaria que acha importante preservar a natureza. No entanto essa mesma sociedade degrada mais o meio ambiente do que há vinte, trinta anos.

Segundo Trein (2012), para a superação das condições de exploração e alienação – tanto humana quanto da natureza – necessárias à reprodução do capital, uma ação consistente dos sujeitos se faz necessária. E isso significa uma mudança radical, uma nova forma de ser no mundo e uma reestruturação da forma de reprodução material e social da vida. Neste contexto, a proposta do desenvolvimento sustentável como pressuposto para a Educação Ambiental não foi a única que apareceu nos textos oficiais dos documentos e das Leis nacionais. Em alguns documentos, como os PCNs (1997), a PNEA (1999), a Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná (2013) e o Caderno Pedagógico da Educação Integral de Curitiba (2016), aparece constantemente a ideia de que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida de maneira *crítica*.

Esta perspectiva, apontada pela terceira macrotendência de Layrargues e Lima (2014), parte do encontro da Educação Ambiental com o pensamento crítico dentro do campo educativo, como apontado no primeiro subcapítulo deste texto, e, no Brasil, principalmente através das ideias de Dermeval Saviani e Paulo Freire. Segundo Carvalho (2004, pp. 18-19),

(...) o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um *sujeito ecológico*. Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental,

modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental.

A Educação Ambiental Crítica, portanto, propõe uma nova ética ambiental, orientadora das decisões sociais e dos estilos de vida coletivos e individuais, através de uma nova racionalidade constituidora dos laços identitários de uma cultura política ambiental.

Um projeto conservador de Educação baseado em uma visão liberal de mundo e de sujeito – ancorada na concepção de *sujeito liberal*, proposta por Rousseau - acredita que a transformação da sociedade é consequência da transformação individual de cada sujeito, vistos como seres autônomos e capazes de se transformarem apenas pela vontade individual. Sendo assim, a Educação por si só seria capaz de resolver todos os problemas da sociedade, bastando ensinar o que é certo para cada um adquirir o comportamento correto e se tornando, assim, uma Educação teórica, transmissora de informações e comportamentalista (GUIMARÃES, 2013). Segundo esta perspectiva, e como exemplifica Guimarães, bastaria ensinar trabalhadores de uma madeireira que não se deve cortar madeira nem desflorestar matas por causa do grande impacto ambiental que isso causa, e eles cessariam de fazê-lo. Nesta situação, desconsidera-se a relação social e produtiva estabelecida neste contexto – e em tantos outros similares a este -, em que se aqueles trabalhadores deixarem de cortar a madeira, mesmo sabendo que é errado fazê-lo, eles serão demitidos e não terão mais meios de subsistência. Não há alternativa para aqueles trabalhadores porque a estrutura social e produtiva atual não proporciona isso.

A perspectiva crítica da Educação Ambiental entende que os problemas ambientais “são determinados socialmente e situados historicamente, não sendo possível superá-los sem o enfrentamento e transformação do conjunto de relações humanas e sociais que nos constituem como seres sociais naturais” (COSTA; LOUREIRO, 2015, p. 182). Estabelece como fundamental, portanto, a compreensão e a atuação sobre as relações de poder que permeiam e estruturam a sociedade; estabelece como fundamental uma educação política. A Educação Ambiental Crítica busca, portanto, uma nova relação dos humanos entre os humanos, e uma nova relação entre os humanos com a natureza. Como afirma Sauvé (2017), a Educação Ambiental tem por objeto não tanto o meio ambiente, mas sim a própria relação

individual e coletiva com ele, ou seja, com o conjunto das realidades socioecológicas do mundo. A crise ambiental que se vive, portanto, pode ser identificada de fato como uma crise civilizatória que não pode ser analisada fora do contexto das contradições inerentes à sociedade capitalista.

No Brasil, há diversas pesquisas produzidas nos últimos anos que abordam a Educação Ambiental sob a perspectiva crítica, transformadora e emancipadora. No entanto essa produção nem sempre é imediatamente disponibilizada aos professores da educação básica que, pelas circunstâncias, acabam buscando informações sobre o tema em sites da internet, em jornais e revistas, mas, principalmente, nos próprios materiais didáticos oferecidos aos alunos (TOZONI-REIS et al., 2011). Segundo Loureiro et al (2006, p. 45) mais de 50% das escolas no Brasil, em 2006, ainda entendiam que o objetivo principal da Educação Ambiental era “conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania e sensibilizar para o convívio com a natureza”.

A perspectiva da Teoria Crítica, e, portanto, também a Educação Ambiental crítica, é fundamental dentro de uma proposta de educação que queira de fato transformar a sociedade, a partir dos seus problemas mais primários. Não por acaso elas continuam sendo fonte fundamental para movimentos sociais, partidos políticos, debates acadêmicos, científicos e filosóficos (LOUREIRO, 2015). A contradição que se estabelece neste contexto, no entanto, é a inserção de uma Educação Ambiental que se proponha crítica em uma escola com características positivistas, tecnicistas e produtivistas como a brasileira (SAVIANI, 2008). A escola é hoje um instrumento necessário à propagação dos valores e normas da sociedade moderna capitalista (SAVIANI *et al*, 2004), no entanto LDB (1996), PCNs (1997) e PNEA (1999) determinam que, nestas mesmas escolas, seja trabalhada uma Educação Ambiental crítica, que questione exatamente o modelo societário que estabeleceu aquela escola, naquele contexto.

Não surpreende, portanto, que sejam poucos os professores e as escolas que entendem a Educação Ambiental a partir da perspectiva crítica, como mencionado acima por Loureiro et. al. (2006). É necessário, portanto, buscar compreender de que maneira, e sob quais perspectivas, os professores da rede pública de ensino brasileira – no caso desta pesquisa, especificamente de Curitiba/PR - estão sendo formados em Educação Ambiental e, ainda, se eles

compreendem os cursos de formação continuada da forma como são propostos pelos formadores. Como afirmam Lima e Trein (2015), ainda que a educação não possa ser inteiramente responsabilizada como elemento solucionador da crise socioambiental, os espaços educativos são absolutamente relevantes na formação de sujeitos, estes sim capazes e responsáveis por elaborar novas estratégias de organização da sociedade. Faz-se necessário, portanto, entender mais a fundo qual é a função social do professor em uma escola em que se queira uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipadora através da compreensão da concepção de trabalho docente dentro deste contexto.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo será discutida a função social da escola pública brasileira a partir das suas origens históricas e a concepção de trabalho docente dentro deste contexto. Mais especificamente, será abordada a condição de trabalho docente no Brasil e suas implicações na formação continuada dos professores em Educação Ambiental.

2.2.1 A educação pública no Brasil: a função social da escola

A educação pode ser considerada uma das práticas humanas mais remotas de que se tem registro, visto que é uma prática inerente à nossa espécie e que nos distingue das demais pelo nosso modo cultural de ser. As concepções de educação e o movimento do pensamento pedagógico, no entanto, não obedecem a uma rigorosidade ou linearidade cronológica; pelo contrário, eles se processam “com as ideias e os fenômenos, de forma dialética, com crises, contradições e fases que não se anulam, nem se repetem” (GADOTTI, 2004, p. 17). A evolução da educação está estritamente ligada à evolução da própria sociedade, em suas concepções e movimentos.

Um aprofundamento teórico no que diz respeito à história das ideias pedagógicas é fundamental na formação de educadores na medida em que possibilita o estabelecimento de uma postura que irá permear toda a nossa prática

pedagógica e que permitirá uma atitude de reflexão crítica diante dos problemas educacionais e na compreensão das finalidades da educação que queremos.

Sendo assim, compreender de que forma a Educação Ambiental se inseriu no âmbito escolar no Brasil significa, antes de tudo, situar a educação pública em seu contexto histórico para entendermos quais são as concepções de educação que se estabeleceram no Brasil, principalmente no final do século XX e começo do século XXI, através de um breve, mas necessário, resgate das suas origens, pois

(...) não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-lo geneticamente, em seu movimento de formação, já que todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resultado de todo o passado (GRAMSCI, 1966, p. 40).

A prática da educação existe desde as comunidades primitivas. Dentre esses povos, a educação era função de todos da comunidade, visto que o que se ensinava eram as práticas necessárias ao dia a dia e à sobrevivência, como caçar, nadar etc. A escola como instituição formal, no entanto, surge em consonância com a emergência da sociedade de classes, da divisão social do trabalho, do nascimento do Estado, da família e da propriedade privada. Surge, nesse contexto, a necessidade de reflexão sobre as práticas educativas no sentido de organizar e determinar quais seriam os fins e objetivos que se desejava com essas práticas (GADOTTI, 2004).

Para o autor, a escola que temos hoje é fruto da hierarquização e da desigualdade econômica. Se a educação primitiva era única e igual para todos, com a divisão social do trabalho apareceu também a “desigualdade das educações: uma para os exploradores e outra para os explorados” (Idem, Ibidem, p. 23). As doutrinas que surgiram a partir de então buscavam, através da educação, reproduzir esta relação de dominação e de submissão. Apesar de haver correntes e ideias pedagógicas bastante interessantes ao longo da história, é fundamental termos claro para quem eram elaboradas essas ideias e em que contexto elas eram inseridas.

A Grécia Antiga, por exemplo, foi riquíssima em tendências pedagógicas, como a Paideia, que integrava cultura e sociedade e valorizava imensamente a arte, a literatura, as ciências e a filosofia. No entanto só tinham acesso a essa educação os chamados homens livres, grupo social que não contemplava as mulheres e os escravos. Dentro desse contexto, é possível entender que a concepção de escola

pública, gratuita e obrigatória não existiu desde sempre; como toda instituição, ela foi pensada e criada em algum momento da história, em um determinado contexto e por alguém ou um grupo de pessoas.

A publicização da educação remonta desde os tempos da Grécia e da Roma antigas, com as características que eram peculiares e pertinentes àqueles tempos, como mencionado acima. No entanto é com a Revolução Francesa (1789-1799) que surgem os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade que moldam a escola pública tal qual a concebemos ainda hoje. A Revolução Francesa foi, como toda revolução, um movimento de luta de classes em prol da mudança dos meios de produção da sociedade francesa do século XVIII. Contra o modelo feudal do Antigo Regime, ergueram-se burgueses, camponeses e as camadas populares urbanas, as três classes que compunham o chamado Terceiro Estado.

A burguesia da época, liderada principalmente pelos iluministas (como o já mencionado Rousseau), foi a classe que agitou e dirigiu esta luta, proferindo promessas às outras duas classes do Terceiro Estado. No entanto estas últimas foram, de fato, quem carregou as armas da Revolução, sob o pretexto de que, assim, conseguiriam os direitos pelos quais lutavam. As classes populares urbanas e camponesas foram, em suma, coagidas pela burguesia na conquista do poder econômico da nova sociedade francesa pós-revolução. A partir do momento em que o Terceiro Estado conquistou seu espaço econômico e a superação da dominação feudal, a burguesia assumiu o papel de classe fundamental e impôs sua dominação sobre as camadas populares, levando em conta seus próprios interesses e sua hegemonia. Em vista disso é que se pode dizer que esta revolução foi uma revolução democrático-burguesa.

Tendo lutado custosamente para o desabrochar da Revolução, as camadas populares esperavam impacientemente a solução dos seus problemas e a concretização das suas reivindicações, como havia lhes prometido a burguesia. Uma dessas reivindicações, que constavam nos chamados Cadernos de Queixas, era a elaboração de um novo sistema de educação e de estudos. No entanto esse tipo de reivindicação aparecia nos Cadernos de Queixas de todas as classes de todos os três Estados, cada qual com o teor que lhe fosse mais interessante. Vindas do Terceiro Estado, as reivindicações mais recorrentes eram

A extensão da escolarização, o fim dos privilégios hierárquicos que permitiam que apenas as crianças do Primeiro e do Segundo Estados fossem educadas, a melhor qualificação dos professores, a municipalização da instrução, o estabelecimento de programas pelo Estado [...] (LOPES, 2008, p. 128)

No Antigo Regime, a instrução ficava a cargo da Igreja e, após a Revolução, passou para o Estado burguês, que teve como objetivo colocá-la em consonância com os processos de industrialização que vinham acontecendo e com as novas concepções de mundo que esta classe estava trazendo.

Segundo Lopes (Idem), a Revolução Francesa não comportou somente uma luta armada, mas também uma luta ideológica. A visão de mundo que caracterizava a burguesia vinha do conceito fundamental de liberdade, de individualismo e de igualdade. Liberdade na própria realidade econômica, de ir e vir, de se expressar e de educar. Se há liberdade, há oportunidade. Trocou-se, então, o privilégio pela oportunidade, oportunidade esta individual. O indivíduo passou, então, - e aqui novamente resgatamos os pensamentos de Rousseau - a ser o único responsável pela sua evolução social, já que ele era livre – dentro das concepções burguesas de liberdade. No entanto, apesar de os homens fazerem sua própria história, eles não a fazem como querem, mas dentro de um contexto que lhes permite serem o que são.

A burguesia, ao assumir a luta pelo seu próprio crescimento, assumiu também a luta pela implementação e consolidação do capitalismo e da sua própria ideologia. Como afirma Cury (1987, p. 51), “a formação da ideologia não é dada: é construída pelas classes sociais, afirmada como atividade política no próprio movimento dessas classes”. Sendo assim, a burguesia buscou sua hegemonia por meio da solidificação da sua ideologia, e uma das vias do trabalho hegemônico é a instrução.

A instrução pública tornou-se um direito de todos não porque a burguesia considerava importante que todos tivessem acesso a esta instrução no sentido da libertação intelectual dos sujeitos, mas porque era condição para o desenvolvimento e definitiva implantação do capitalismo emergente. A instrução tende a ser vista como um meio de igualização da sociedade, mas enquanto estiver assentada sobre a desigualdade econômica, permanecerá um veículo de dominação de classe. A educação não pode, por si mesma, superar a desigualdade econômica; não pode tornar real a igualdade política estabelecida em lei (LOPES, 2008).

A partir do século XVIII e começo do século XIX, o sistema capitalista burguês ganhou forças com o desenvolvimento industrial através da já mencionada Revolução Industrial e houve um grande deslocamento das massas populares do campo para as cidades e uma grande alteração nos modos de produção artesanais para os fabris. Essa mudança criou uma nova configuração proletária, que já não era mais dona dos seus meios de produção e tinha como única alternativa vender sua força de trabalho, como demonstravam os escritos de Marx. Sua antiga instrução de nada servia e surgiu, portanto, a necessidade de se repensar o sistema educativo no sentido de ampliar a instrução das massas para atender às novas necessidades de produção. Começaram a surgir as chamadas pedagogias modernas, que focavam na instrução técnico-profissional e nas relações entre instrução e trabalho.

Segundo Enguita (1989), as instituições educativas sempre estiveram vinculadas estrategicamente às relações de produção. Com a Revolução Industrial, a escola foi se consolidando como principal instituição de formação para o trabalho – o trabalho moderno, industrial. Essa formação não diz respeito somente à dimensão técnica dos processos de trabalho - pois durante muito tempo o capital se beneficiou da desqualificação do trabalhador -, mas principalmente à dimensão política: a formação cultural (ideológica) dos indivíduos para o trabalho industrial. Essa formação dizia respeito à formação dos indivíduos para as novas relações de trabalho exigidas pela indústria e fundamentadas no controle do tempo, na eficiência, na ordem e na disciplina, na subserviência etc.

No Brasil, a educação esteve nas mãos dos jesuítas por durante quase trezentos anos após sua colonização. A partir do começo do século XIX surgiram as primeiras tentativas de se organizar a educação como responsabilidade do poder público, representado pelo governo imperial e governos das províncias. Apesar disso é somente após a proclamação da República, em 1889, que em alguns estados se implementou a organização da educação primária através da criação dos chamados grupos escolares, que separavam alunos por nível de aprendizagem e, conseqüentemente, acabavam criando outros mecanismos menos explícitos de seleção (SAVIANI, 2004).

Foi a partir dos anos 1930, no entanto, que mudanças estruturais na economia incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública. O Brasil passava de um modelo majoritariamente agrário para um

modelo industrial com o avanço do capitalismo e, com ele, a consolidação da burguesia. Segundo Saviani et al (2014), durante o século XX, o Estado brasileiro passou de um modelo de atendimento educacional nos moldes provincianos e ruralistas para a oferta em grande escala da educação pública, como resultado do aumento desta demanda, fruto do desenvolvimento urbano e econômico. Foi necessária a criação de um sistema educacional que formasse minimamente uma massa de mão de obra funcional, camuflado pelo discurso de que estavam sendo formados para competir em condições de igualdade com as classes dominantes. No Brasil se estabeleceu, portanto, a escola formadora para as relações de trabalho exigidas pelo novo modelo econômico e produtivo sobre a qual Enguita (1989) discorreu, combinada com traços da escola tradicional jesuítica que ainda remanesce.

A ilusão de que o direito à escolarização criaria oportunidades iguais para todos é o lema que sustenta o conceito de liberdade, dentro da concepção burguesa do termo, e tão propagado pelo liberalismo contemporâneo. Neste discurso deixa-se de lado, porém, e de forma intencional, que as condições e o contexto do sujeito que faz uso desse direito à escolarização influenciam diretamente na qualidade dessa formação e na condição futura de sujeito emancipado. Cria-se a igualdade de direito, mas não a igualdade de condição e de acesso.

Ao longo da história houve também grandes movimentos que lutaram por outra concepção de educação, como os movimentos da escola anarquista libertária, da escola socialista, dentre outros. Ainda assim, mesmo após tantas reformas, propostas e avanços, observamos até hoje em nossa cultura escolar legados da educação jesuíta de caráter discriminatório, preconceituoso e que estimula a competição através de castigos e prêmios (GADOTTI, 2004).

Apesar dos grandes avanços no que se refere à ampliação do sistema público de ensino e a garantia da sua oferta pelo Estado, e apesar das grandes teorias educacionais libertárias, progressistas e humanizadoras de intelectuais como Florestan Fernandes, Paulo Freire, Rubem Alves e Dermeval Saviani, dentre muitos outros, as reformas educacionais realizadas ao longo do último século reforçaram a seletividade do ensino, que favorecia os filhos das elites, principalmente na dicotomia entre o ensino profissional para o ingresso no ensino superior e o ensino secundário para a formação de mão de obra. A escola tornou-se um instrumento

necessário à propagação dos valores e normas da nova sociedade moderna (SAVIANI et al, 2004), assim como o foi na constituição da escola burguesa da Revolução Francesa.

Para Freire (2001), a escola ainda reflete a inexperiência democrática brasileira, que reduz os meios de aprendizagem a formas meramente conteudistas e enfatiza o gosto por um discurso quase sempre sem profundidade. Para o autor, a criticidade é o elemento fundamental da mentalidade democrática, que deveria ser formada por uma nova educação comprometida com as mudanças sociais. Uma nova escola, portanto, se faz necessária para que se tenha uma nova sociedade; uma educação que seja condizente com a realidade brasileira, que forme homens com consciência dos problemas nacionais e da necessidade de sua integração no desenvolvimento do país, e não apenas com habilidades funcionais necessárias ao mercado.

O trabalho educativo, ainda segundo Freire (1983), está intimamente ligado à formação da consciência popular dos homens para o desenvolvimento da democracia e da responsabilidade social e deve priorizar o estímulo à participação, ao diálogo, privilegiar o trabalho em grupo e a pesquisa e ser uma comunidade do trabalho e do estudo para criar disposições mentais críticas nos alunos. A consciência crítica, no entanto, só pode ser desenvolvida à medida que os problemas da sociedade são compreendidos pelos alunos e se tornem objeto de reflexão e ação por parte deles. Isso, no entanto, não é possível nos moldes tecnicistas que a escola tomou ao longo da história.

Segundo Tardif e Lessard (2014), a escola não é um espaço natural, e sim um espaço social; como tal, ela responde a um propósito, a uma função dentro da sociedade em que está inserida, e está sujeita às disputas políticas e ideológicas dos que pensam diferente a respeito dos fins da educação para esta sociedade. Este resgate das origens e contextos da concepção de escolarização, portanto, é extremamente necessário na medida em que “denuncia indiretamente a frágil situação da escolarização pública brasileira – uma rede que nunca foi para todos; e que revela, por suas parcas condições objetivas, o blefe das promessas liberais” (BOTO, 2008, p. 146). Nesse sentido, é possível compreender qual é o sentido da educação brasileira que veio sendo construída ao longo séculos e principalmente nas últimas décadas, quais os objetivos desta educação e dessa escolarização

obrigatória que hoje se estabeleceu: a formação de grandes massas com o mínimo de conhecimento e habilidades técnicas para suprir as necessidades da produção capitalista.

Ao pensar na função social que a escola adquiriu nas configurações sociais contemporâneas, é fundamental pensar também qual é o papel do professor nesta conjuntura e nas formas através das quais é possível que a Educação Ambiental crítica seja trabalhada neste contexto. Afinal, segundo Contreras (2012), a instituição educativa representa um espaço sobre o qual se projetam, de forma contraditória e conflituosa, diferentes pretensões e aspirações, tanto culturais como econômicas e sociais. “O trabalho do professor não pode, portanto, ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade à própria instituição escolar” (Idem, Ibidem, p. 76). Torna-se necessário e importante, portanto, um resgate dos processos históricos através dos quais se estabeleceram as concepções de trabalho e de profissionalização docentes atuais.

2.2.2 Concepção de trabalho docente

A educação, segundo Pimenta (2012), é um fenômeno complexo, por ser histórico, e por ser fruto do trabalho de seres humanos. Ela responde, portanto, aos desafios que os diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. Para a autora, “a educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer” (p.19) e os desafios da educação atual, de uma sociedade que se auto intitula *sociedade da informação*, residem justamente no âmbito dessa intitulação. A informação hoje chega em grande quantidade e velocidade a qualquer lugar do planeta. Dentro de uma ótica neoliberal, a escola perde o sentido neste contexto na medida em que se torna apenas mais uma transmissora de informações, e ainda por cima menos eficaz que outros meios, como internet, televisão etc. É necessário, portanto, se estabelecer a diferença entre informação e conhecimento.

Para Pimenta (Idem), conhecer é mais do que obter as informações. Significa trabalhar as informações, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de

transformá-la em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para professor, e não monitor ou técnico. Ou seja, é trabalho para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente, o que supõe uma sólida formação.

A instituição educativa é um espaço onde se refletem as contradições, os conflitos e as diferentes pretensões e ideologias culturais, econômicas e sociais. O trabalho docente, conseqüentemente, não pode ser compreendido fora destas condições e contextos. O processo de profissionalização do professor e as concepções do que se supõe o trabalho docente no Brasil, portanto, devem ser analisados para que se possa compreender qual é a conjuntura atual do professor brasileiro de quem se espera que sejam realizadas práticas e reflexões críticas a respeito da crise socioambiental contemporânea.

O conceito genérico de profissão pode ser definido como “um termo que se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específicos e acessível apenas a certo grupo profissional” (OLIVEIRA, 2010, p. 19). A profissionalização docente no Brasil, segundo a autora, está diretamente relacionada com a expansão dos sistemas escolares e, segundo Weber (2003), a legislação educacional – e seu contexto - é um importante instrumento para se compreender este processo de normatização da função docente no país.

Em 1966, na Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente, foram elaboradas Recomendações Relativas à Condição Docente que determinaram, como um dos princípios gerais, que

A docência deve ser considerada como profissão cujos membros prestam um serviço público; essa profissão exige dos profissionais não apenas conhecimentos aprofundados e competências específicas, adquiridos e alimentados por estudos rigorosos e continuados, mas também, senso de responsabilidade pessoal e coletivo assumidos visando a educação e bem-estar dos alunos (UNESCO, 1966, p. 5).

Foi neste contexto de discussões que começaram a se constituir diversas associações de âmbito nacional e, em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, a chamada Lei de Diretrizes e Bases de 71, que foi um marco no início das reivindicações de caráter profissional docente no país, desde o reconhecimento do diploma em nível nacional à remuneração por titulação. Além disso, já naquela

época se cobrava a elevação do nível de formação de professores e a reformulação dos cursos com o fim de torná-los compatíveis com os requerimentos da prática pedagógica necessária a uma sociedade que se modernizava, reivindicação que aconteceu, por exemplo, no XIII Congresso Nacional de Professores, em 1978 (WEBER, 2003).

Ainda segundo Weber (Idem), ao longo da década de 1980 diversas lutas nacionais reivindicaram, dentro das possibilidades do contexto nacional, a normatização de aspectos funcionais da profissão docente, como estabelecimento de carreira, piso salarial, o Estatuto do Magistério, entre outros. No entanto foi somente a partir de 1993, com a aprovação do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) e com o Pacto para Valorização do Magistério e Qualidade do Ensino (1994), que se estabeleceu uma política de longo prazo com o objetivo de melhorar os padrões de qualidade da Educação Básica. Para a autora, no entanto, o delineamento da profissão docente no Brasil não foi delimitado pelas lutas pelo profissionalismo ou com ênfase na dimensão intelectual do trabalho, mas como uma busca política de equiparação social do quadro docente com outras profissões já estabelecidas, principalmente em aspectos relacionados a remuneração, certificação e normatizações da carreira.

Segundo Nóvoa (1987), o progresso de profissionalização da atividade docente organizou-se em torno de um eixo central, que era a evolução do estatuto social e econômico dos professores. Nesse sentido, e no âmbito dos movimentos ocorridos na década de 1990, estabeleceu-se, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional, especialmente salários. No entanto, nos governos subsequentes, a valorização profissional a respeito de salários e condições de trabalho foi totalmente abolida dos discursos, das propostas e das políticas de governo, que mantiveram o foco na normatização exaustiva da formação inicial de professores e no financiamento de amplos programas de formação continuada (CONTRERAS, 2012).

Nóvoa (2010) também faz uma reflexão acerca dos critérios mais adequados para a definição e a compreensão do que é a profissão docente. Segundo ele, há um grande consenso de que um professor deve: ter uma formação de nível superior e ter proximidade com as teorias e os saberes científicos; ter um grau de autonomia

cada vez maior, no que se refere à organização do trabalho escolar, à escolha dos instrumentos pedagógicos e à seleção dos materiais didáticos; estar sujeito a uma regulamentação menos administrativa, no sentido burocrático do termo; assumir-se como uma profissão cada vez menos ‘funcionarizada’ e cada vez mais participante e criativa, tanto ao nível social como ao nível pedagógico e científico.

No Brasil, no entanto, o processo de conversão dos professores em servidores públicos – ou seja, funcionários do Estado – alterou esta dinâmica na medida em que colocou os professores em um lugar ambíguo e retirou-lhes a autonomia e o autocontrole sobre seu ofício, pois, por um lado, e segundo suas características mais originárias, ele é o mestre, aquele que ensina com suposta autonomia e, por outro lado, é um funcionário do Estado, cuja estrutura hierárquica é definida por um conjunto de normas que definem de forma precisa suas responsabilidades e deveres (OLIVEIRA, 2010). Neste contexto, o professor passou a depender do poder do Estado para defender seus interesses, e a subordinação do Estado aos interesses capitalistas monopolistas modificaram as condições de trabalho dos docentes que, segundo Contreras (2012), acabaram se tornando especialistas assalariados de uma grande organização empresarial e burocrática, sujeitos a um controle administrativo e apenas com certo reconhecimento de suas capacidades técnicas. Ainda segundo o autor, este processo gera uma despolitização do docente na medida em que, sendo apenas um trabalhador com habilidade técnicas, ficam ocultas as opções ideológicas sobre as quais se sustentam suas decisões profissionais.

Uma perspectiva sociológica do processo de profissionalização docente, em que a identidade profissional é compreendida, para além da dimensão técnica, nas relações com suas atividades laborais e com a inserção dos sujeitos na divisão social do trabalho, permite distinguir dois processos distintos: o de profissionalização (NÓVOA, 1987) e o de proletarização docente. Segundo Oliveira (2010, p. 21), a proletarização, caracterizada pela perda do controle do trabalhador da educação, em particular do professor, sobre o seu processo de trabalho, contrapõe-se à profissionalização como processo de “preservação e garantia de um estatuto profissional que leva em conta a autoregulação, a competência específica, rendimento, independência etc.”. A discussão acerca da autonomia e do controle

sobre o trabalho, nesta abordagem, é o ponto essencial, como afirma Nóvoa (1993, p. 23):

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral.

Oliveira (2010) afirma ainda que neste contexto é possível interpretar as relações de trabalho na escola como uma reprodução das relações de trabalho fabril, em que há uma perda efetiva da autonomia dos professores em relação ao seu trabalho. No entanto, e segundo Contreras (2012), há duas formas de proletarização de trabalhos que têm um componente intelectual, como é o dos professores: a proletarização técnica, em que há uma perda de controle sobre as formas de realização do trabalho; e a proletarização ideológica, em que se perde o controle sobre os fins e os propósitos sociais daquele trabalho. Esta última é fundamental para se explicar o fato de muitas vezes o processo de proletarização não levar à resistência, como era de se esperar, mas sim a respostas acomodatórias. A proletarização docente representa, portanto, uma perda no sentido ético do trabalho do professor na medida em que há uma perda no controle sobre o próprio trabalho: o controle técnico sobre o trabalho docente se desdobra em um controle ideológico por subtrair do professor todas as suas funções intelectuais.

O processo de reformas educacionais pelas quais o país vem passando traz novas formas de organização do ensino que tendem a padronizar importantes processos que antes eram fruto da autonomia e do trabalho intelectual do professor, como os livros didáticos, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras (OLIVEIRA, 2010). A progressiva regulação burocrática do ensino acarretou em um acúmulo de especificações sobre a tarefa docente que resgatou com intensidade o pensamento racionalizante dos anos 1970, e contra o qual lutaram os movimentos de professores dos anos 1980. Para Contreras (2012), a atual estrutura curricular, embora aparentemente simples, é tão complexa em sua execução que os docentes se veem aguardando os esclarecimentos e diretrizes de especialistas para saber o que fazer. Os professores acabam recaindo nos inúmeros

– e cada vez maiores - aspectos técnicos do ensino e lhes sobra pouco tempo para refletir sobre os aspectos sociopolíticos desses conteúdos curriculares e da própria autonomia do seu trabalho.

Os professores são obrigados a seguir os programas, normas e diretrizes educacionais estabelecidos pelos governos. Estes programas, no entanto, nunca são aplicados mecanicamente, pois dependem da margem de manobra e da experiência dos professores que os utilizam. Além disso, sempre haverá uma distância entre o programa e a sua realização concreta em sala de aula em decorrência dos diferentes contextos, perfil dos alunos, recursos disponíveis etc., ou seja, os professores são compelidos a adaptar continuamente os programas oficiais às situações cotidianas diversas. Esta dinâmica, no entanto, e segundo Tardif e Lessard (2014), só pode acontecer se for permitida aos professores autonomia na execução da sua função. O cerne da tarefa do professor, portanto, depende do seu potencial de profissional intelectual capaz de interpretar os programas e documentos oficiais e adaptá-los às realidades diversas e da sua autonomia para fazê-lo.

Em consonância com Tardif e Lessard, Contreras (2012, p. 142) afirma que “não se pode esperar que os professores se transformem em meros aplicadores de decisões que eles não tomam” e que o desenvolvimento de valores educacionais não pode se realizar a partir de determinações externas se não houver professores dispostos a partilhar destas determinações. Torna-se, portanto, muito difícil melhorar o ensino – inclusive a própria Educação Ambiental – se os próprios docentes não tiverem um claro entendimento do assunto, o que pressupõe formação e certo grau de aprofundamento, para que possam elaborar propostas pertinentes às suas realidades e contextos.

Essa reflexão sobre a autonomia e a valorização do trabalho docente, portanto, é fundamental quando a extrapolamos para outros âmbitos da sociedade, pois

(...) longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho (TARDIFF; LESSARD, 2014, p. 17).

Além disso, ao falarmos de autonomia docente, necessariamente estamos nos referindo a uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em

que vive e atua como profissional, e isto nos remete não somente a problemas educativos, mas também políticos. Ou seja, estamos falando sobre a compreensão das formas políticas de se conceber o docente e as atribuições da sociedade na qual eles atuam, e isso significa que, ao falarmos de autonomia docente, estamos falando da sua relação com a sociedade e do seu papel na educação (CONTRERAS, 2012).

Entretanto a atual conjuntura política brasileira, marcada pela eleição de um governo ultraneoliberal e conservador, ameaça as conquistas democráticas da última década em todos os âmbitos sociais, incluindo a Educação e, particularmente, a Educação Ambiental. Projetos que envolvem a privatização da educação, que apostam em uma política pedagógica de perseguição ao pensamento crítico, de alienação e mercantilização do ensino, que ceifam a educação pública e depreciam os professores ganharam força já no início do novo governo, como o Programa Escola Sem Partido (ESP), por exemplo.

Este programa defende que o problema da educação brasileira é a suposta doutrinação feita pelos professores dentro das salas de aulas e, em decorrência disso, “muitos jovens passam a questionar e rejeitar o direcionamento estabelecido por seus pais no campo da religião, da moral e dos costumes” (NAGIB, 2018, p. 2). Para Miguel Nagib, fundador e líder do movimento que deu origem ao ESP,

os egressos do ensino médio chegam à universidade com sua visão de mundo já formada dentro dos parâmetros do pensamento crítico, os quais são reafirmados e complementados pela graduação, na qual há limites bem estreitos para a pluralidade de pensamento” (IDEM, IBIDEM, p. 3).

Ele esclarece, inclusive em nota de rodapé, que se refere precisamente ao pensamento orientado pelas teorias sociais críticas do capitalismo, “as quais cindem a sociedade em ‘dominantes’ e ‘dominados’ e qualificam como meramente ideológicas todas as vertentes de pensamento que lhe são adversárias” (IDEM, IBIDEM, p. 3). Notadamente o programa propõe privar o professor do controle sobre seu trabalho docente e sobre suas funções intelectuais, controlando-os ideologicamente e reforçando os padrões de proletarização docente apontados por Contreras (2012). Além de censurar o professor, o projeto criminaliza as práticas docentes que tratem assuntos com qualquer teor de criticidade, que estimulem o diálogo e fujam dos preceitos políticos absolutistas do novo governo. Como um professor censurado e ameaçado, que não tem a liberdade de trabalhar temas com

necessidade de contextualização e de interpretação de informações, poderá trabalhar a Educação Ambiental, campo que depende precisamente dessas discussões? Esta realidade é preocupante e precisa ser levada em conta em qualquer análise das ações que ocorrem no âmbito escolar.

Outras políticas educacionais recentes também afetam diretamente a prática docente relacionada à Educação Ambiental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, cuja premissa é estabelecer conteúdos mínimos dos ensinos infantil, fundamental e médio para todas as unidades escolares do Brasil, reduz a Educação Ambiental às concepções naturalistas e conservacionistas, além de limitar o tema às áreas das Ciências da Natureza e da Geografia. Além disso, o documento discute a Educação Ambiental dentro de uma perspectiva ecológica, sem levar em consideração o teor político e crítico da Educação Ambiental na busca pela superação das relações de poder. Para Behrend, Cousin e Galiazzi (2018, p. 86),

a EA vem perdendo espaço na disputa por um currículo nacional para Educação básica, este fato nos parece intencional, na medida em que o ocultamento da EA propicia o silenciamento dos professores e dos estudantes.

O estabelecimento de uma Educação Ambiental acrítica, portanto, só reforça o silenciamento dos docentes, que cada vez mais vêm perdendo voz e poder de decisão sobre suas práticas com as novas políticas que vêm ganhando força no âmbito nacional. Os reflexos da perda da autonomia docente não se encerram, portanto, no âmbito escolar, mas atingem toda uma sociedade que se vê refletida no sistema educativo e que é, reciprocamente, o reflexo deste sistema que vem formando uma massa de sujeitos acríticos incapazes de uma reflexão complexa sobre a realidade.

2.2.3 Contexto da condição de trabalho dos professores no Brasil

A partir da discussão sobre o conceito de trabalho e autonomia docentes e a forma como cultural e politicamente esses conceitos estabeleceram o papel dos professores no sistema de ensino brasileiro, é necessário compreender, também, quais são as condições que estes professores têm para desenvolverem seu trabalho

e, neste contexto, tentarem inserir e contemplar a Educação Ambiental crítica como um conteúdo curricular obrigatório.

Dados do Censo Escolar 2017, realizado pelo INEP (2018), revelam que somente 76,2% dos docentes do Ensino Fundamental no Brasil possuem ensino superior completo, e o estado do Paraná se destaca com o segundo maior número de municípios com alto percentual de docentes com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, ficando atrás somente do Espírito Santo. Além disso, em todos os municípios do Paraná, mais de 30% dos docentes realizaram cursos de formação continuada desde o último Censo Escolar, em 2016. Relembrando que 52,2% dos professores do Ensino Fundamental possuem mais de 40 anos (Idem, Ibidem) e, portanto, não contaram com a Educação Ambiental em sua formação inicial, salvo exceções, uma taxa de 30% de realização de formação continuada não poderia ter dado conta de contemplar todos os professores no que se refere à formação em Educação Ambiental. Isso leva à conclusão de que ainda há professores nas Redes Municipais de Ensino no estado do Paraná que nunca tiveram acesso a nenhuma formação, seja inicial ou continuada, em Educação Ambiental.

Ainda segundo o INEP (2018), apenas 54,3%, das 115,3 mil escolas de Ensino Fundamental no Brasil, possuem biblioteca ou sala de leitura, 46,8% possuem laboratório de informática e somente 11,5% dispõem de laboratório de ciências. Estes dados revelam a parca opção de recursos didáticos e tecnológicos, de livros a computadores e internet, disponíveis aos professores para o desenvolvimento de todas as práticas e conteúdos escolares, inclusive a Educação Ambiental. Esta falta de recursos representa, também, uma das dificuldades apontadas pelos próprios professores para o acesso a informações e para a sua formação em Educação Ambiental (GUIMARÃES, 2005), e por isso acabam recorrendo principalmente aos livros didáticos dos próprios alunos para tal (TOZONI-REIS, 2011).

O fato de quase metade das escolas não possuir biblioteca representa um dado significativo no desenvolvimento cognitivo e na formação dos alunos e, conseqüentemente, no futuro, dos adultos que se tornarão e na sua capacidade analítica da realidade. A leitura, segundo Caride (2017), dá às práticas o sentido da atividade humana, pois a linguagem e as competências linguísticas são um dos principais alicerces da comunicação e de qualquer atividade humana. Segundo o

autor, a leitura constante e variada dá a possibilidade de se ampliar os pontos de vista e de ver a realidade sob diferentes perspectivas, elementos fundamentais para uma reflexão acerca das problemáticas ambientais a partir das suas mais diversas origens e seus diferentes desdobramentos. Os professores também são um reflexo desta formação precária em termos literários. Consequentemente, também não possuem o hábito da leitura, o que, além de levar a um empobrecimento cultural, limita significativamente suas leituras de mundo e, consequentemente, a condição de ver e pensar a Educação Ambiental a partir de uma perspectiva crítica e complexa da realidade (Idem, Ibidem).

Essa limitação na compreensão da realidade, além disso, está diretamente relacionada à perda de autonomia do trabalho docente, discutida anteriormente por Contreras (2012), em que o papel e o trabalho intelectual do professor ficam à margem do trabalho técnico e burocrático em decorrência da despolitização do docente. A falta de leitura e estudo e a consequente despolitização docente o deixam à mercê das diversas ideologias que permeiam o sistema educativo e as propostas curriculares, incluindo as ideologias vinculadas à Educação Ambiental, como o conceito de ‘desenvolvimento sustentável’, que, como discutido anteriormente por Leher (2015, p.19), é uma “ideologia penetrante e indispensável ao capital”; ideologia esta, questionada e criticada por uma Educação Ambiental que se suponha crítica.

Além da precarização em termos de formação, há também nas escolas as deficiências em termos de estruturas físicas, que afetam diretamente na qualidade do ensino. Segundo outros dados do INEP (2018), nem o banheiro é uma estrutura que está presente em todas as escolas do Brasil: 8,2% delas não possuem banheiro em suas dependências e somente 41,6% possuem rede de esgoto. Outro dado alarmante é sobre a destinação dos resíduos sólidos: 70,3% das escolas de ensino fundamental estão contempladas com um sistema de coleta periódica de lixo, mas a queima é a segunda forma mais comum de destinação de resíduos, com 28,1% de representatividade. Isso significa que quase *um terço* das escolas de ensino fundamental no Brasil – um total de 32.399 escolas - queimam seus resíduos sólidos, ato que, inclusive, é considerado crime ambiental pela Lei nº 9.605/98, a chamada Lei de Crimes Ambientais.

Apesar de estes dados representarem um suposto potencial para o levantamento de discussões sobre as questões sociais e ambientais dentro das escolas, eles representam também a precariedade de condições físicas das escolas e são um reflexo de como o pensamento e as ações da sociedade contemporânea ainda são, em grande medida, desvinculados das questões ambientais, como os dados sobre a queimada de lixo apontam. Os dados demonstram também a precariedade na formação dos professores e no baixo acesso que eles têm à informação em decorrência da falta de estrutura das escolas e do projeto político-ideológico construído nos últimos anos para a formação de professores no Brasil, como visto anteriormente.

É neste contexto de condições que se encontram os professores responsáveis pelo desenvolvimento de uma Educação Ambiental escolar que se suponha crítica. Torna-se equivocado e precipitado, portanto, julgar a dificuldade destes professores em executar as práticas ambientais ou em buscar informações ou formações continuadas a respeito da temática, bem como se aprofundarem teoricamente na temática. Todos estes obstáculos, no entanto, não impedem a contínua busca por melhorias na educação e, especialmente neste caso, na Educação Ambiental, principalmente através das formações continuadas, ferramenta esta que busca, além de ampliar o repertório, abrir possibilidades aos professores em exercício de usarem, inclusive, seu próprio contexto escolar e comunitário como ponto de partida para a reflexão sobre as condições sociais e ambientais locais.

2.2.4 A formação de professores em Educação Ambiental

A necessidade da formação de professores já vem sendo discutida ao longo da história da humanidade desde o século XVII, mas foi somente após a Revolução Francesa e o estabelecimento da publicização do ensino que, no século XIX, surgiu a necessidade da institucionalização da formação docente. No Brasil, este movimento surgiu principalmente após a independência (1822) e o consequente início da organização da instrução popular. A partir de então, a formação docente foi marcada por diversos períodos articulados às transformações sociais que se sucederam no Brasil desde então.

Em suas definições mais recentes, e em decorrência dos movimentos ocorridos na década de 1990 e da promulgação da LDB de 1996, ficou estabelecido que a formação de docentes para atuar na educação básica deveria ser em nível superior, em curso de licenciatura, em universidades e institutos superiores de educação. A lei admitia, no entanto, apenas formação em nível médio ou Normal para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Foi somente em 2006, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que ficou estabelecida a obrigatoriedade de ensino superior em Pedagogia para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006). Ainda assim, e como visto anteriormente, foi somente a partir de 2012 que a Educação Ambiental entrou como um conteúdo curricular obrigatório em todas as licenciaturas.

Segundo Saviani (2009), há dois principais modelos de formação de professores no Brasil: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, em que “a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (Idem, Ibidem, p. 148-149), e o modelo pedagógico-didático, que, contrapondo-se ao anterior, “considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (Idem, Ibidem, p. 149). Para o autor, essa dissociação e fragmentação dos processos relacionados à prática educativa podem ser enfrentados tomando a prática social como ponto de partida e ponto de chegada. Retorna-se, portanto, à discussão a respeito da função social do professor e da indissociabilidade do seu papel político como educador. Não basta saber ou ter domínio do conteúdo, é necessário também saber de que forma este conteúdo será articulado ao contexto e à realidade dos alunos e, nessa abordagem, ter clara a forma através da qual este conteúdo poderá contribuir na formação do *ser social*, sobre o qual Marx já dizia. Nesse contexto, as DCNs para a Educação Ambiental, de 2012, estabelecem que a formação inicial dos professores em Educação Ambiental não deve abranger apenas os conteúdos desta temática e a sua relação com as diversas áreas do conhecimento, mas deve ser uma formação crítica que fortaleça a postura ética, política e o papel social dos docentes para a construção do projeto de cidadania (BRASIL, 2012).

Esses aspectos da formação docente – ou a falta deles – são fundamentais quando se pensa no trabalho com a Educação Ambiental na escola. Não é suficiente dominar os aspectos técnicos do conteúdo, como a ecologia, por exemplo; é necessário que se compreenda de que forma estes conteúdos técnicos se relacionam com a crise socioambiental atual e de que forma isso pode ser trabalhado com os alunos. Segundo um estudo de Guimarães (2005), apesar de estarem sensibilizados e motivados para inserirem as questões ambientais em suas práticas, percebe-se uma incapacidade dos professores para fazer diferente, e acabam sempre recaindo nas dimensões conservadoras e técnicas das problemáticas ambientais, sem abordar seus aspectos políticos e socioculturais. Segundo o autor, há uma limitação na compreensão dos professores a respeito da dimensão ambiental em virtude da racionalidade instrumental constituinte do paradigma contemporâneo, no qual estes professores foram formados, e que lhes incapacita a lidar com a complexidade das questões ambientais. Nesse contexto, e em decorrência da urgência de se discutir mais a fundo a problemática ambiental nas escolas, a formação continuada dos professores emerge como uma ferramenta fundamental no aprofundamento destes docentes em relação à temática e as suas abordagens curriculares.

Este tipo de formação tem recebido diversas denominações, tais como capacitação, formação permanente etc. Segundo Kramer (2011, p. 119),

Diversos são os termos que circulam nas creches, pré-escolas, escolas: formação permanente, nome mais antigo, formação continuada (consagrado pela lei) ou formação em serviço, denominação que prefiro apenas por sua clareza: trata-se de profissionais em formação no seu lugar de trabalho.

Nesse sentido, Barros e Medeiros (2014), inclusive, mencionam o uso da expressão *educação continuada* como uma terminologia recente, ainda em fase de consolidação no campo científico. Os documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais relacionados à formação continuada de professores da Educação Infantil se referem a este tipo de formação como *formação continuada em serviço*, como defende Kramer (2011). No entanto os documentos legais referentes à formação de professores do Ensino Fundamental e, no caso de Curitiba, do Ensino Integral, usam apenas a expressão *formação continuada*, denominação que será adotada neste trabalho, portanto.

A expressão *formação continuada*, ademais, pode ser entendida sob diversos aspectos, desde os cursos formais oferecidos após a graduação ou após o ingresso no magistério ou, ainda, de modo mais amplo e genérico, e conforme Gatti (2008, p. 57), como

qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, como horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Além disso, essas formações podem ser providas por inúmeros setores do âmbito público (estados, municípios, união), privado ou de outra natureza, como ONGs, fundações etc. Ainda segundo Gatti (2008), são estes os motivos que fazem com que seja difícil afirmar o número exato de iniciativas de formações continuadas no Brasil, apesar de ser possível afirmar que as regiões Sul e Sudeste são as que mais ofertam este tipo de formação.

A título de ilustração, só nos últimos 15 anos diversos programas nacionais de formação continuada foram criados, como por exemplo *Um Salto para o Futuro*, do MEC; *Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado*, implementado em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em diversos estados e municípios; *Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar*, do Fundo de Fortalecimento da Escola, do MEC; *Projetos Acelera Brasil, Se liga e Gestão*, do Instituto Ayrton Senna; o *Programa Intel – Educação para o futuro*; o *Formando Gestores*, da Fundação Lemann; o *Projeto Poronga*, da Fundação Roberto Marinho, dentre tantos outros. Essa abundância de oferta fez com que surgissem preocupações acerca da qualidade, criteriosidade e eficácia desses cursos, levando o governo a buscar formas de avaliação externa através do incentivo de parcerias com universidades públicas federais em todo o país.

Ainda segundo Gatti (2008), nas últimas décadas tornou-se muito forte a questão da exigência de formação continuada como um requisito para o trabalho,

advinda da ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a formação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais e se incorporou essa necessidade também aos setores profissionais da educação.

Apesar dos avanços dos últimos 30 anos, Imbernón (2010) entende que se tratam de avanços que ainda aparecem principalmente nos discursos e textos escritos, mas que acabam passando longe de muitos aspectos da prática formadora. Para o autor, são diversos os fatores que contribuem para que as formações continuadas não tenham, na prática, a mesma qualidade do que se registra no papel, sendo uma delas a intensificação do trabalho educacional, originária da falta de delimitações claras das funções docentes, e a consequente intensificação do trabalho educacional, como discutido em subcapítulo anterior por Tardif e Lessard (2014) e Contreras (2012).

Gatti (2008), no entanto, afirma que, no Brasil, a abrangência de iniciativas de formações continuadas não surgiu somente como um aprofundamento da formação profissional, mas sim como um suprimento a uma formação precária pré-serviço, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a característica de programas compensatórios, e não propriamente de atualização e renovação de conhecimento. Apesar disso, não é possível falar nem propor alternativas à formação continuada “sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza” (IMBERNÓN, 2010, p. 89). Isso implica analisar o conceito da profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente e a situação atual das instituições educacionais, como se pretendeu fazer nos subcapítulos anteriores, pois, para Imbernón (Idem), o contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

Para que isso aconteça, o autor defende que as formações continuadas devem ser pensadas para que se prevaleçam processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia,

heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática etc., para que não se recaia na “estupidez formadora em que o professor é um ignorante que assiste a sessões que o ‘culturalizam e iluminam’ profissionalmente” (Idem, Ibidem, p. 9).

No Brasil, em 1997, os PCNs para o Meio Ambiente já reconheciam a necessidade de capacitação permanente do quadro de professores em virtude das questões ambientais serem um tema relativamente novo no ambiente escolar, além de afirmar que “os professores podem priorizar sua própria formação/informação à medida que as necessidades se configurem” (BRASIL, 1997a, p. 188). O próprio documento, inclusive, traz, em seus anexos, informações acerca dos debates sobre a Educação Ambiental ocorridos até então, além dos princípios da Educação Ambiental estabelecidos em Tbilisi (1977) e alguns dos principais conceitos da problemática ambiental discutidos até então, para consulta direta dos professores.

Posteriormente, as formações foram impulsionadas a partir da iniciativa da UNESCO de implementar a *Década da Educação para Desenvolvimento Sustentável* (2005-2014), que procurou potencializar as políticas, os programas e as ações educacionais já existentes. Neste período, o MEC incluiu a formação continuada de professores em Educação Ambiental no âmbito do programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, que envolveu mais de 20 mil professores em seminários presenciais. Atualmente, as DCNs para a Educação Ambiental estabelecem a obrigatoriedade da participação dos docentes em processos de formação continuada e em serviço para a Educação Ambiental e que a Educação Ambiental deve estar presente na formação inicial e continuada de professores e gestores, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2012).

No município de Curitiba, a Lei nº 14.681, de 2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação, coloca como uma das metas “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) estudantes da educação básica” (CURITIBA, 2015, p. 8) e, para isso, estabelece como uma das estratégias

Garantir a oferta de formação continuada específica para profissionais da educação escolar básica que trabalham em instituições de tempo integral, considerando a implementação de políticas públicas voltadas para o enfrentamento de questões sociais, econômicas, culturais, ambientais, psicopedagógicas e políticas, visando à melhoria da qualidade na educação integral (Idem, Ibidem, p. 9).

No começo de cada ano, a SME estabelece o calendário anual de cursos de formação continuada e o disponibiliza na plataforma *online* da Secretaria, com acesso restrito aos funcionários da SME, incluindo as(os) professoras(es). As inscrições são abertas e as(os) professoras(es) se inscrevem nos cursos que desejarem, com a autorização da direção da escola para que não se comprometam os horários das aulas. A participação nos cursos de formação continuada é voluntária e, até o ano de 2016, havia o chamado Plano de Carreira para os profissionais do magistério da SME, que concedia um incremento salarial às(aos) docentes quando da conclusão de cursos de especialização, mestrado ou doutorado, e que foi congelado no começo de 2017 pela nova gestão municipal, juntamente com alterações nas alíquotas do Instituto Municipal de Previdência de Curitiba, que aumentaram a taxa de contribuição dos servidores. Mesmo que as formações continuadas não entrassem no Plano de Carreira, houve uma queda significativa na participação das(os) professoras(es) nestas formações no ano de 2017, em virtude do arrefecimento das(os) professoras(es) em relação às suas carreiras.

Segundo pesquisa realizada por Boschilia (2009), no entanto, 50% das professoras da RME de Curitiba consideram que a formação continuada é um dos fatores mais importantes para a inserção da Educação Ambiental na escola. Se as próprias professoras consideram que as formações continuadas são fundamentais para a concretização da Educação Ambiental escolar, é fundamental que as formações que já acontecem sejam avaliadas no sentido de torná-las cada vez mais efetivas e que realmente possam contribuir para uma melhor formação destas professoras no campo.

Apesar desta necessidade, pouco se sabe sobre a eficácia das formações continuadas que vêm acontecendo no Brasil e

(...) são raras as avaliações que buscam encontrar algum tipo de evidência de que de que a participação dos professores nessas experiências tenha sido capaz de contribuir para a melhoria de suas práticas ou do desempenho acadêmico de seus alunos, por exemplo, e como esse processo se daria (MORICONI et al, 2017, p.10).

Nesse contexto de lacunas, um relatório desenvolvido por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (MORICONI et al, 2017) buscou trazer uma revisão de

pesquisas que apresentavam evidências de que ações de formação continuada de professores teriam contribuído para o aprimoramento do trabalho docente e quais as características comuns destas formações que as permitiram serem eficazes. Apesar de terem encontrado apenas trabalhos internacionais que permitissem fazer este levantamento, esta revisão permitiu a identificação de cinco características comuns às iniciativas estudadas:

- 1. Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo;
- 2. Métodos ativos de aprendizagem;
- 3. Participação coletiva;
- 4. Duração prolongada;
- 5. Coerência.

O *foco no conhecimento pedagógico do conteúdo* se refere à abordagem de experiências sobre os conhecimentos acerca de como os alunos aprendem determinado conteúdo, as estratégias eficazes de ensino e as pedagogias mais apropriadas para o sucesso na aprendizagem. Os pesquisadores dos trabalhos compilados concluíram que os programas de formação continuada que focaram no conteúdo específico e em como os alunos aprendem esse conteúdo tiveram mais efeitos positivos sobre os resultados dos alunos (Idem, Ibidem).

Para Shulman (1987 apud MARICONI et al, 2017), autor de referência em programas eficazes⁴ de formação continuada, a base de uma boa docência envolve uma série de conhecimentos, dentre eles: conhecimento do conteúdo e o conhecimento *pedagógico* deste conteúdo; conhecimento pedagógico geral, como gestão de sala de aula, metodologias de ensino etc; conhecimento do currículo e documentos oficiais; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento das finalidades, propósitos e valores educacionais e de suas bases filosóficas e históricas.

Já os *métodos ativos de aprendizagem*, que se mostraram ser uma das principais características das formações continuadas eficazes, se referem ao uso de metodologias que permitam ao professor ser um aprendiz ativo, mais engajado e mais produtivo durante o processo. Isso inclui diversas possibilidades, tais como

⁴ A palavra *eficazes* é a palavra utilizada pelos autores de referência (MARICONI et al, 2017) para se referirem às formações continuadas que demonstraram resultados positivos, dentro dos critérios estabelecidos em seus estudos. Neste trabalho, portanto, será respeitado o uso da palavra estabelecida pelos autores.

observar professores especialistas e de ser observado dando aulas, planejar novos materiais a partir do currículo e novos métodos de ensino para serem utilizados na sala de aula, revisar o trabalho dos alunos nos assuntos e tópicos que estão sendo tratados ou coordenar discussões, realizar trabalhos escritos e, inclusive, a participação dos professores “em atividades que levam à ‘criação de sentido’, ou seja, à construção de significados que possam ser valiosos para professores e alunos e, conseqüentemente, para o ensino” (Idem, Ibidem, p. 30).

As pesquisadoras destacam, ainda, que, dentro das chamadas metodologias ativas,

(...) faz-se interessante que os professores se coloquem na posição de seus alunos, para tentar aquilatar o acerto de suas escolhas pedagógicas e as dificuldades que elas implicam para a aprendizagem em diferentes idades, níveis socioeconômicos, contextos. Essa é a razão pela qual tem se mostrado central, na formação profissional, colocar os docentes na posição de estudar o próprio conteúdo/procedimento que pretendem ensinar aos alunos (Idem, Ibidem, p. 32).

O foco em atividades ligadas à prática docente não significa dizer que não há importância na formação teórica. Mariconi et al (2017) reforçam que os programas de formação continuada não devem buscar prescrever práticas pedagógicas a serem reproduzidas, anulando assim a autonomia docente discutida por Contreras (2012). A ideia é que os professores sejam formados para tomarem decisões sobre como os conhecimentos adquiridos na formação podem ser colocados à disposição dos seus alunos e de que maneiras as aprendizagens se constroem de forma significativa.

Outro aspecto importante das formações eficazes, e ainda segundo Moriconi et al (2017), é a necessidade de *participação coletiva*, o que significa garantir o apoio e a interação entre os professores participantes e/ou entre os participantes e formadores. Segundo as pesquisadoras do relatório,

Formações continuadas baseadas na colaboração profissional ajudam os professores a abordarem problemas que vivenciam no seu trabalho, possibilitando a construção de uma cultura profissional na qual desenvolvem uma compressão comum dos objetivos de ensino, métodos, problemas e soluções (MORICONI et al, 2017, p.12).

Dentro os tipos de colaboração profissional mencionados estão, por exemplo: estágios ou intercâmbio docentes; acompanhamento por mentores; grupos

de estudo para discussão de determinado assunto; oficinas colaborativas, baseadas na narrativa de experiências; observação da atuação de especialistas (ou ser por eles observado), seguida de discussão com *feedback* interativo; e observação da atuação de pares, entre outros (Idem, Ibidem, p. 36).

Além disso, o tempo de duração das formações continuadas foi outro aspecto pontuado no relatório. Mesmo que as pesquisas estudadas tenham tido grande variação no tempo de duração das formações, foi recorrente a indicação de que a *duração prolongada* seja importante no sentido de permitir um contato mais frequente com os formadores. Segundo as pesquisas, este contato é fundamental visto que os processos de aprendizagem nunca são lineares ou necessariamente sequenciais, e sim interativos e requerem *feedbacks* constantes (Idem, Ibidem).

Por fim, o relatório aponta que a *coerência* é outro aspecto que precisa ser considerado nas formações continuadas eficazes. Segundo o que apontaram as pesquisas compiladas ao longo dos anos nos estudos dos autores, a coerência, apesar de ser um conceito difuso, é evidenciada quando os programas de formação continuada consideram, principalmente, aspectos como:

(1) as políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial, currículo, avaliações externas, livro didático; (2) o contexto da escola, suas prioridades e objetivos; (3) os conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes; (4) os achados de pesquisas recentes; (5) as recomendações das associações profissionais (MORICONI et al, 2017, p. 12).

Deve-se ter o cuidado, no entanto, de averiguar se estas fontes possuem objetivos comuns para que não haja orientações conflitantes que possam prejudicar a consistência do trabalho docente. Não teria sentido, por exemplo, apresentar aos professores as diretrizes legais do município e, concomitantemente, levar dados de pesquisas que afirmam o oposto das diretrizes, pois essa incoerência, além de gerar possíveis tensões prejudiciais ao trabalho do professor, também se mostra ineficaz nos processos de formação continuada. É preciso mostrar o contraditório, mas dentro de uma linha de coerência dos argumentos para instrumentalizar o professor a construir seu próprio ponto de vista.

Além das características comuns às formações continuadas eficientes, o relatório também destacou o que foi aceito como evidência de eficácia das formações analisadas nas pesquisas compiladas. Além da melhoria do desempenho acadêmico dos alunos e de uma melhor prática pedagógica dos docentes, também

foi aceito como evidência o desenvolvimento de outras habilidades e conhecimentos dos professores, que não necessariamente os relativos ao ensino das suas disciplinas. O documento destacou, também, a importância de se contar com especialistas externos às escolas para atuarem como formadores, visto que é pouco provável que um grupo de profissionais interno das escolas consiga gerir um nível elevado de aprendizagem nova sem o apoio de especialistas externos (MORICONI et al, 2017, p. 54).

Um último aspecto pontuado pelo relatório, mas não menos importante, se refere à qualidade da formação inicial dos professores e em como esta qualidade deve ser determinante na elaboração de programas de formação continuada, principalmente no que se refere à definição dos seus conteúdos. A fragilidade da formação inicial no Brasil, como destacado anteriormente por Gatti (2008), faz com que o foco maior das formações continuadas no país deva ser no fortalecimento do conhecimento curricular. Segundo Moriconi et al (2017, p. 55),

Quanto mais frágil tiver sido a formação inicial em termos da aquisição de conhecimento do conteúdo, por exemplo, mais esforço na formação continuada será necessário, tendo em vista que, caso o professor ainda não tenha um bom conhecimento do conteúdo, terá maiores dificuldades em compreender como as crianças aprendem melhor aquele conteúdo.

A Educação Ambiental nas escolas brasileiras, como apontado anteriormente por Loureiro et al (2006), quando presente, ainda acontece majoritariamente dentro das perspectivas conservadora e pragmática de Educação Ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Devido à precária formação inicial dos professores (GATTI, 2008), a formação continuada acaba sendo a principal forma de inserção da Educação Ambiental no espaço escolar e de inserção dos professores no campo da Educação Ambiental, e não somente como um aperfeiçoamento profissional (MORALES, 2012). É nesse sentido que se torna fundamental que os cursos de formação continuada em Educação Ambiental que já vêm acontecendo sejam avaliados com seriedade e profundidade para que se busquem melhorias e avanços constantes.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo se discorrerá sobre as concepções de pesquisa qualitativa, de pesquisa em educação e os caminhos metodológicos escolhidos para esta investigação. Também aqui será exposta a técnica utilizada para a coleta de dados e sua posterior análise.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Quando se fala em fazer pesquisa, é possível perceber uma forte concepção, que ainda reside no imaginário social – e inclusive no meio acadêmico –, de que pesquisa pressupõe o seguimento de regras e técnicas rígidas pré-estabelecidas, como idas a campo para a observação de algum fenômeno, uma coleta de dados com um n amostral significativo que possa ter alguma representatividade em análises estatísticas e a geração de algum resultado quantitativo.

Este modo de pensar, no entanto, não é espontâneo e foi socialmente construído ao longo dos últimos séculos. Laville e Dionne (1999) nos apontam as origens do saber científico, que remontam desde os tempos pré-históricos, quando os homens elaboravam seus saberes a partir das experiências vividas e das observações pessoais. A partir daí muitas explicações sobre o mundo deram origem aos mitos e às religiões, que respondiam, com frequência, às primeiras inquietudes do homem. A intuição, segundo os autores, chamada hoje de “senso-comum”, era outro fator que influenciava na compreensão de alguns fenômenos, que não exigiam mais provas além da simples observação, como a rotação do Sol ao redor da Terra, como se supunha ser, por exemplo.

No entanto com o desenvolvimento social, das técnicas de produção e de materiais, os povos começaram a sentir a necessidade de dispor de conhecimentos mais confiáveis e elaborados. Ainda segundo Laville e Dionne (IBIDEM, p. 22), “os filósofos desempenharam um papel de primeiro plano nessa trajetória, a tal ponto que, durante muito tempo, o saber científico (...) pareceu se confundir com o filosófico”. Os filósofos gregos, por exemplo, desenvolveram importantes instrumentos da lógica e das ciências matemáticas. Já na Idade Média a religião

dominou as reflexões filosóficas, que ficaram marcadas pelos dogmas do cristianismo. É no Renascimento (séculos XIV e XVI), contudo, que o processo de rompimento com as tradições leva a novos olhares sobre o saber científico; surge então a preocupação com a observação empírica do real e com a experimentação, utilizando-se das ciências matemáticas para fundamentar essas observações e experimentações. Começa a surgir aqui o pensamento científico moderno, que não se funda mais somente na especulação, e sim na observação, na experimentação e na mensuração, muitas vezes matemática.

Esta nova ciência, desenvolvida mais intensamente ao longo do século XVIII, referia-se, sobretudo, ao campo dos conhecimentos da natureza física, pois o que hoje chamamos de ciências humanas continuava sendo produto especulativo dos filósofos. O século XIX, no entanto, representa o triunfo das ciências da natureza, em que as aplicações práticas das descobertas científicas mudaram profundamente a vida das pessoas, por exemplo, com o avanço da agricultura, o desenvolvimento da indústria e de novas fontes de energia, o avanço na saúde, nos meios de comunicação, dentre tantos outros. Esses progressos, no entanto, foram acompanhados de vários problemas no plano social que fizeram emergir a necessidade de incorporar este novo campo de pesquisa – as ciências humanas – às concepções já existentes de se fazer ciência, chamada de positivismo (LAVILLE & DIONNE, 1999).

O positivismo, ou a filosofia positiva, cujo surgimento é normalmente associado ao francês Augusto Comte (1798-1857), pressupõe que toda e qualquer ciência da sociedade precisa se identificar com o que ele chamava de matemática social. Ou seja, é necessário se fazer um estudo preciso, rigoroso e numérico dos fenômenos sociais, pois, segundo Comte, este pensamento – o positivista – poderia garantir a organização racional da sociedade (ISKANDAR & LEAL, 2002). Para tanto, e como discutem Laville e Dionne (1999), deve-se abandonar todo e qualquer fato não observável na hora de se fazer pesquisa e olhar todos os fenômenos como sujeitos a leis invariáveis: as leis universais estão inscritas na natureza; os seres humanos, portanto, estão inevitavelmente submetidos a elas, visto que também estão inscritos na natureza. Em outras palavras, o conhecimento destas leis permitiria prever comportamentos sociais e geri-los cientificamente.

Segundo Iskandar e Leal (2002), este paradigma positivista perdura até hoje e suas influências podem ser vistas em diversos campos da área social, como a multidisciplinarização e fragmentação do currículo escolar, a supervalorização das ciências exatas sobre as ciências humanas e a própria concepção de escola, que prioriza a busca do que é objetivo, prático, útil e direto. Além disso, as influências do positivismo também são muito visíveis no modelo predominante de ciência que vemos hoje, que consiste basicamente em um protocolo de seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão.

Apesar de o positivismo ter, até hoje, grande influência em diversos campos da área social, como a educação, suas influências na pesquisa em educação, apesar de terem sido também muito significativas, vêm sendo cada vez mais questionadas nos últimos trinta anos, visto que os elementos constitutivos deste fazer científico não foram suficientemente flexíveis para dar conta do universo educacional.

Para Triviños (1987), um novo paradigma vem sendo constituído e as ciências da educação vêm, gradativamente, se aproximando do horizonte da subjetividade. Segundo este autor, o rompimento com o paradigma positivista teve início na década de 1970, quando o paradigma fenomenológico ganhou espaço e se manifestou mais eficiente ao comportar maior subjetividade nas pesquisas educacionais. No entanto, assim como no positivismo, o paradigma fenomenológico pressupunha a não intervenção de qualquer natureza na realidade pesquisada, o que deixou, ainda, uma lacuna no campo das pesquisas em educação. Uma década depois, com o desaparecimento do comunismo soviético e a ascensão dos programas políticos neoliberais em todo o mundo, o Materialismo Histórico Dialético, de Marx, cuja ênfase na práxis e na intervenção social o tornaram ideal para a investigação no campo da educação, se perpetuou como o paradigma dominante nas pesquisas em educação no Brasil. Apesar disso, o campo também teve influências do Estruturalismo e do Funcionalismo, na década de 1990, e, mais recentemente, das teorias da Complexidade (ALTMICKS, 2014). Emerge, de qualquer forma, o vigor analítico das teorias críticas que denunciam as desigualdades presentes nessa suposta “igualdade” pregada pela “liberdade” capitalista global.

Dentro deste contexto de surgimento de novos paradigmas que se mostrassem mais eficazes na pesquisa em educação, surge uma nova questão crucial que diz respeito ao reconhecimento oficial das 'ciências da educação' como ciência autônoma, face às outras ciências da natureza. Este processo pôde ser observado principalmente no começo dos anos 1990, quando a educação se definia por referência principalmente por disciplinas vizinhas, e não por ela mesma, como, por exemplo, quando se fala em psicologia da educação, sociologia da educação etc. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990). Segundo os autores, é neste contexto que as várias tradições de investigação vão surgindo no campo da educação, como a investigação dita qualitativa.

A investigação qualitativa surge, então, como uma nova perspectiva de se entender o real, mas não surge sem conflitos: muitos a julgavam como um simples exercício especulativo, sem valor para a ciência. Surge, então, uma dicotomia entre os enfoques qualitativos e quantitativos, como se o uso de um necessariamente excluísse o uso do outro (TRIVIÑOS, 1987). Este autor, no entanto, afirma que

Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma. Seu ideal é estabelecer que existe, entre os fenômenos, uma relação estatisticamente significativa ou não, verificar empiricamente suas hipóteses ou determinar que elas foram rejeitadas. Os investigadores pouco experientes, especialmente, que transformam a estatística num instrumento fundamental de sua busca, quando ela realmente deveria ser um elemento auxiliar do pesquisador, desperdiçam um material hipoteticamente importante. E terminam seu estudo onde, verdadeiramente, deveriam começar (TRIVIÑOS, 1987, p. 118).

Ainda segundo Trivinos, apesar de as investigações quantitativas terem um tipo de objetividade fundamental para o desenvolvimento científico, pesquisas de pós-graduação em educação realizadas puramente no âmbito quantitativo raramente têm contribuído para solucionar os problemas do ensino nacional. A pesquisa qualitativa surge, então, e ganha significação, em um contexto de enfrentamentos das realidades no qual se entende que todo e qualquer pesquisador está marcado pela realidade social, "toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo

comprometimento do sujeito com sua realidade circundante” (CHIZZOTTI, 2006, p. 56).

Isso não significa dizer, contudo, que as pesquisas qualitativas não se atenham ao rigor metodológico ou à objetividade. Chizzotti (2006), assim como Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990) e Triviños (1987), explicitam em seus livros diversos elementos do caráter técnico da pesquisa qualitativa e do processo de investigação, como os polos teórico, técnico, morfológico e epistemológico, por exemplo.

Dentro do polo epistemológico, Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990) ressaltam o caráter interpretativo das pesquisas qualitativas e em educação. Nesse sentido, Campos (2009) discute os propósitos da pesquisa educacional no Brasil na medida em que esta vem sendo criticada por ser puramente teórica, por não ter conexão com as práticas educativas, por falta de rigor, por possuir viés ideológico, por falhar em produzir resultados cumulativos, dentre outros. Sobre esta questão, a autora afirma que diversas dificuldades permeiam o campo das pesquisas educacionais, como o acúmulo de questões de eras passadas - como o analfabetismo, por exemplo, que ainda não foi resolvido -, e de questões contemporâneas que vão surgindo, como a diversidade étnica nas escolas e a própria Educação Ambiental. Além disso, o campo educacional vem absorvendo novos atores (profissionais de outras áreas, empresários etc.) que não são especialistas em educação e que vêm tornando o campo em um lugar comum, em que todos parecem ter o direito a dar opiniões e tomar decisões.

Campos (2009), em suas conclusões, nos aponta que

(...) muitos dos problemas que vivemos na educação, no país, não se explicam por uma falta de conhecimento sobre o que deve ser feito, mas muito mais por uma falta de condições políticas, para viabilizar aquilo que todos sabem que deve ser feito (p. 282).

Sendo assim, também nos aponta a autora que as questões que afetam profundamente a educação não poderão ser resolvidas apenas com resultados de pesquisas, pois dependem de processos sociais muito mais complexos. Mas também sem as pesquisas, muitos dos problemas da educação no país permaneceriam mascarados e incompreendidos em suas complexidades, o que dificultaria, e muito, uma possível busca das suas soluções.

É dentro desta concepção de pesquisa qualitativa e de pesquisa em educação que esta investigação se enquadra, ao olhar para a realidade concreta das professoras que participaram da formação continuada em Educação Ambiental e ao buscar fundamentos teóricos que ajudem na compreensão desta realidade, sem esquecer, no entanto, e como afirma Gomes (1994, p. 77), que os resultados de uma pesquisa em ciências sociais – neste caso a Educação – constituem-se sempre em uma “aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa”.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste subcapítulo será apresentado o contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida: a Educação Integral em Curitiba, o Ciclo de Palestras em Educação Ambiental e o perfil dos sujeitos envolvidos nesta investigação.

3.2.1 A Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR

Escolas em tempo integral existem no município de Curitiba desde 1986, com a chamada Escola de Tempo Integral, mas a ampliação da oferta veio a acontecer mais significativamente em 2012, a partir da implantação do Programa Mais Educação (PME), uma iniciativa do Governo Federal instituída pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e por meio do Decreto Presidencial nº 7.083/2010.

O PME teve por objetivo diminuir desigualdades educacionais por meio da ampliação da jornada escolar dos estudantes de escolas públicas de todo o Brasil e por meio da integração de políticas educacionais, sociais e culturais. Ele atendeu, prioritariamente, escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requeriam a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais na época. A política do PME foi baseada na destinação de recursos para a ampliação da jornada com uma mudança na rotina escolar, através da reorganização de tempos e espaços, com novas articulações entre saberes, fontes e agentes, constituindo novos espaços de formação. A proposta, portanto, era a superação da organização temporal tradicional

da escola através da oferta de atividades que expandissem o horizonte formativo dos estudantes, com um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo que abrissem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário na escola (LECLERC; MOLL, 2012).

As atividades fomentadas pelo PME foram propostas a partir de dez macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e Educação Econômica. Para cada macrocampo, foram estabelecidas atividades, como a criação de uma horta escolar/comunitária e a aplicação da Agenda 21 na Escola, proposta para o macrocampo 'Meio Ambiente' (BRASIL, 2011).

O PME também destinou recursos à contratação de monitores para cobrir as atividades do período complementar. No município de Curitiba, no entanto, este recurso foi utilizado para outros fins, como compra de materiais, visto que todas as aulas e oficinas eram – e ainda são - ministradas por docentes concursados. Além disso, o PME sugeria a contratação de um *professor comunitário* para coordenar o processo de diálogo com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajudaria na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar estabelecido (BRASIL, 2011). Em Curitiba, no entanto, este cargo foi ocupado por outro(a) profissional concursado(a), chamado(a) de Articulador(a) da Educação Integral, e que atende às mesmas atribuições do *professor comunitário*.

A organização da Educação em Tempo Integral de Curitiba é feita, hoje, em turno e contraturno, com a permanência dos estudantes por nove horas consecutivas diárias, cinco dias por semana, na própria escola – os CEIs - ou em espaços vinculados à unidade escolar – chamadas Unidades de Educação Integral (UEIs). Os CEIs são espaços nos quais o prédio do turno regular e o prédio do contraturno se encontram no mesmo terreno e o prédio onde ocorrem as Práticas Educativas possui uma estrutura arquitetônica própria, com quatro torres de três andares interligadas entre si, com salas ambientes, biblioteca e laboratório de informática. Já as UEIs são os prédios para os quais os alunos devem se dirigir durante o contraturno, pois ficam em terreno separado do prédio do turno regular e não possuem o mesmo projeto arquitetônico dos CEIs. Apesar de as UEIs estarem

sempre a uma distância muito próxima das escolas regulares, há a necessidade de os pais ou responsáveis pelas crianças buscarem-nas em uma unidade para levar para a outra, após o horário do almoço, ou providenciarem transporte particular para tal, como vans escolares.

No Estado do Paraná, os municípios são responsáveis pela oferta da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), e ao Estado cabe a oferta dos últimos anos do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e do Ensino Médio. As escolas integrais em Curitiba são de Ensino Fundamental, portanto ofertam de 1º ao 5º ano (crianças de 6 a 11 ano, em média). No turno regular são desenvolvidos os Componentes Curriculares Obrigatórios da Educação Básica: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Ensino Religioso. Já o contraturno é estruturado por cinco eixos temáticos que compõem as chamadas Práticas Educativas, e que são vinculadas aos macrocampos propostos pelo PME. As Práticas Educativas são:

- Prática de Acompanhamento Pedagógico (oficinas com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática);
- Prática Artística (oficinas nas áreas de música, dança, teatro e artes plásticas);
- Prática de Movimento e Iniciação Esportiva (oficinas de brincadeiras, ginástica, danças, jogos, lutas e iniciação esportiva);
- Prática de Educação Ambiental (oficinas a respeito da transformação da natureza pelo homem para atender suas necessidades e o quanto este comportamento afeta as condições de vida no planeta Terra);
- Prática de Ciência e Tecnologias (oficinas que estimulem a experimentação e produção de conhecimentos científicos).

As professoras das Práticas Educativas são responsáveis unicamente pela oficina para a qual são designadas e o padrão oficial das professoras é de 20h semanais, podendo ser expandido para 40h no caso de dois concursos feitos pela mesma professora. A grade horária das oficinas é pensada de maneira a permitir que as professoras tenham 4h consecutivas por semana (uma tarde/manhã, no padrão de 20h) para as atividades de estudo e planejamento, o chamado Dia de Permanência. Além disso, atualmente há uma sincronia na organização de todas as escolas integrais, orientada pela SME, para que todas as professoras das Práticas

de Educação Ambiental, por exemplo, tenham suas Permanências nas quintas-feiras e, assim, seja possível a oferta de formação continuada neste dia para estas professoras.

Segundo as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Integral (CURITIBA, 2006), as Práticas de Educação Ambiental devem proporcionar o desenvolvimento de atividades que promovam a reflexão sobre a sustentabilidade, com a leitura crítica da realidade em relação aos problemas ambientais, e o professor deve privilegiar o uso dos conteúdos dos Componentes Curriculares de História e Geografia, além de

(...) desenvolver atividades que promovam a reflexão do estudante sobre as questões ambientais, por meio de problematizações sobre as múltiplas relações que configuram a complexidade/totalidade da realidade local e global, com vistas à melhoria das condições de vida (Idem, Ibidem, p. 35).

As orientações didático-metodológicas das Práticas Educativas são apresentadas e orientadas no *Caderno Pedagógico da Educação Integral*, documento que dá subsídios para a organização das Práticas Educativas em oficinas. A última edição deste *Caderno* foi lançada em 2016, antes do golpe de Estado, e ano em que, dentre inúmeros outros cortes em programas sociais e educacionais, o PME foi suspenso pelo novo governo. Apesar disso, a Educação Integral em Curitiba manteve-se, mesmo tendo de fazê-lo com muito menos recursos. Em 2017, ano referência desta pesquisa, portanto, Curitiba contava com 186 Escolas Municipais, sendo 36 delas CEIs, 30 UEIs, e 20 Escolas Integrais – que, apesar de integrais, não contam com a estrutura física dos CEIs ou UEIs –, totalizando 86 escolas com educação integral no município (SME, 2017).

3.2.2 O Ciclo de Palestras em Educação Ambiental

O Ciclo de Palestras em Educação Ambiental surgiu da iniciativa da Coordenadora das Práticas de Educação Ambiental para o Ensino Integral (C1)⁵ da SME de Curitiba e da sua parceria com uma professora do Setor de Educação da UFPR, que também assumiu, posteriormente, a coordenação do Ciclo (C2). Para obter mais informações a respeito do surgimento da proposta do curso, uma

⁵ Para preservar a identidade das coordenadoras, ambas serão referidas aqui por códigos (C1 e C2).

entrevista foi realizada com cada uma das coordenadoras. Os dados relatados a seguir, portanto, são frutos das informações fornecidas nas entrevistas.

A C1 assumiu seu cargo na SME em abril de 2017, quando o calendário de cursos de formação continuada para aquele ano já estava estabelecido e já havia alguns cursos de formação continuada de Educação Ambiental previstos para o decorrer do ano. Estudando o calendário anual dos cursos, no entanto, ela percebeu algumas quintas-feiras (o dia da permanência das professoras das Práticas de Educação Ambiental) vagas no segundo semestre, e que poderiam ser aproveitadas para a realização de um curso. Pensando nesta disponibilidade, a C1 entrou em contato com a C2 com o objetivo de buscar uma parceria entre a SME e a UFPR na elaboração e no oferecimento de um curso de formação continuada em Educação Ambiental para as professoras das Práticas Ambientais dos CEIs/UEIs de Curitiba, no segundo semestre daquele ano.

Em reunião entre as duas coordenadoras, decidiu-se que para que a formação continuada pudesse ser oferecida por professores da UFPR, seria necessário que ela acontecesse via um Projeto de Extensão Universitária. O projeto foi elaborado e recebeu o título oficial de *Ciclo de Palestras sobre Educação Ambiental: formar professores para construir novas alternativas*. O objetivo da proposta, como descrito no documento, foi “promover um processo de formação de professores sobre a temática da Educação Ambiental na perspectiva de promover e fortalecer práticas escolares nas escolas de tempo integral no município de Curitiba”. A justificativa do Projeto apontou a importância da abordagem curricular da Educação Ambiental de forma transversal e da necessidade de formação dos professores para que isso aconteça na prática.

Segundo a C1, diversos projetos já vinham ocorrendo na SME em relação à horta e ao lixo, portanto a proposta para o Ciclo de Palestras seria abordar outras questões que não fossem essas duas. Além disso, segundo ela, em Curitiba havia diversos(as) pesquisadores(as) da área da Educação Ambiental que poderiam contribuir com suas pesquisas e seus conhecimentos para levar diferentes olhares e diferentes perspectivas para as professoras das Práticas de Educação Ambiental. A partir desta proposta, C1 e C2 listaram possíveis professores(as) e pesquisadores(as) da Educação Ambiental de Curitiba e suas áreas de trabalho e

fizeram os convites para estes(as) professores(as), já com propostas de temas para cada um dos encontros do Ciclo.

O Ciclo ficou organizado em sete encontros presenciais, com 4 horas de duração cada, totalizando uma carga horária de 28 horas. Além dos encontros presenciais, o Projeto previu a realização de uma atividade escrita ao final do Ciclo, que agregaria mais 12 horas à carga horária final do curso, que se completaria em 40 horas finais. O cronograma final do curso ficou estabelecido conforme a Tabela 1.

Tabela 1. Datas e temas dos encontros

ENCONTRO	DATA	TEMA
1	27/07/2017	Educação Ambiental na escola: perspectivas teóricas e metodológicas.
2	10/08/2017	Escolas vivas: ambientalização, cultura socioambiental e sustentabilidade.
3	21/09/2017	Educação Ambiental e ação docente.
4	19/10/2017	Indicadores de avaliação da Educação Ambiental.
5	09/11/2017	Educação Ambiental e os desafios curriculares da ação docente.
6	23/11/2017	Educação Ambiental e Mudanças Climáticas.
7	30/11/2017	Educação Ambiental e as experiências escolares.

Fonte: dados coletados e organizados pela autora desta pesquisa.

Cada encontro foi ministrado por duas formadoras, com exceção do encontro 3, que contou com a presença de apenas uma formadora. Antes do início do Ciclo, uma reunião foi realizada com a presença de quase todas as formadoras, para que se discutissem mais detalhes a respeito das datas e do formato do curso. À parte esta reunião, a comunicação entre todas as formadoras e coordenação foi feita via e-mail. A C1 esteve presente em todos os encontros e a C2, que participou da organização do processo formativo e do primeiro encontro, foi representada

posteriormente pela autora desta pesquisa, nos encontros restantes. A autora desta pesquisa foi, também, uma das formadoras do primeiro encontro, no entanto ela não será considerada para fins de análise. Um registro de cada encontro foi realizado com o objetivo de repassar as informações sobre o caminhar do Ciclo para as próximas formadoras e, assim, propiciar elementos para pensar melhor na abordagem que dariam aos seus encontros.

Além das palestras, até o encontro do dia 23 de novembro as professoras deveriam elaborar e enviar por e-mail um Relato de Atividade sobre um projeto ou experiência em Educação Ambiental realizada com suas turmas durante o período de participação no Ciclo, justificando a ação, explicando as metodologias utilizadas e relatando a execução da proposta. No último dia do Ciclo, no dia 30 de novembro, seria realizado um apanhado geral de todos os Relatos enviados e uma discussão final sobre a formação e as Práticas de Educação Ambiental realizadas pelas professoras participantes ao longo daquele semestre.

Por ter sido organizado pelo departamento responsável pelas Práticas de Educação Ambiental das escolas integrais de Curitiba, o curso foi oferecido somente para as professoras destas Práticas. As inscrições nos cursos de formação continuada da SME são voluntárias e 30 professoras se inscreveram para o Ciclo de Palestras. Para a conclusão e certificação do curso, seria necessário, além de pelo menos 75% de presença, que as professoras entregassem o Relato de Atividade. Quatorze professoras entregaram o Relato e, portanto, concluíram o curso.

O Ciclo de Palestras foi realizado em dois locais diferentes, providenciados pela C1. Até 2016, a SME contava com o apoio de um Centro de Capacitação com um auditório e salas de aula, localizado no Centro da cidade, ao lado da Reitoria da UFPR. A partir de 2017, no entanto, não houve mais o apoio deste Centro e passou a ser necessária uma busca por locais a cada novo curso oferecido pela SME. Os encontros 1, 2, 4, 6 e 7 foram realizados no Setor de Capacitação do Mercado Municipal de Curitiba, no Centro da cidade, que possui um auditório para 100 pessoas e 4 salas de aula com capacidade para até 50 pessoas. Já os cursos 3 e 5 foram realizados no Auditório da Rua da Cidadania Matriz, também no Centro da cidade, na Praça Rui Barbosa, com capacidade para 70 pessoas. Os encontros foram realizados todos pela manhã, das 8h às 12h, e as professoras deveriam se dirigir aos locais dos encontros por conta própria.

3.2.3 O perfil das formadoras e das professoras

O Ciclo de Palestras em Educação Ambiental recebeu, além de professoras da UFPR, professoras de outras instituições para atuarem como formadoras, e se consolidou com um total de treze profissionais. Não foi possível contatar uma das formadoras do encontro 5, e uma das formadoras do encontro 1 é a própria autora deste trabalho, portanto só foram sujeitos desta investigação onze das treze formadoras do Ciclo. Para preservar a identidade das envolvidas, um código foi atribuído a cada uma delas, conforme a Tabela 2. Nesta tabela, encontram-se o código dado a cada formadora, o encontro no qual ela atuou no Ciclo (ver Tabela 1 para relação entre número e tema de cada encontro), a graduação, o mestrado e o doutorado que realizou e seus respectivos anos de conclusão, a instituição em que trabalha atualmente, o cargo que ocupa nesta instituição e há quantos anos considera que trabalha com a Educação Ambiental.

Tabela 2. Perfil das formadoras

COD	CURSO	FORMAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	TRABALHA	CARGO	TEMPO EA
F1	2	Biologia (2003)	Desenvolvimento Socioambiental (UDESC - 2009)	Ed. Ambiental (FURG - 2015)	UFPR	Professora	18 anos
F2	2	Biologia (2001)	Engenharia Ambiental (UFSC - 2005)	Ed. Ambiental (UAM/USP - 2014)	UFPR	Professora	25 anos
F3	4	Química/Física (1988)	Ciências – Engenharia Biomédica (UTFPR - 1999)	Química (UFPR - 2005)	UTFPR	Professora	10 anos
F4	5	Pedagogia (2003)	Sociologia (UFPR - 2007)	Educação (UFPR - 2016)	UFPR Litoral	Professora	15 anos
F5	6	Biologia (1995)	Educação (UFPR - 2009)	Educação (UFPR - andamento)	SEED	Técnica Pedagógica	20 anos
F6	6	Pedagogia (2004)	Educação (UFPR - 2016)	Não possui	SME	Coordenação Práticas de EA do Ensino Integral	14 anos
F7	4	Geografia (2004)	Ciência e	Educação (UFPR -	SEED	Professora	13 anos

Tecnologia Ambiental (UTFPR - 2016)				andamento)			
F8	1	Pedagogia (1989)	Ed. Ambiental (FURG - 2001)	Ciências da Educação/Ed. Ambiental (Univ. Santiago Compostela - 2006)	UFPR	Professora	20 anos
F9	7	Ciências Sociais (1985)	Ciências Sociais (UnB - 1989)	Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR - 2004)	UFPR	Professora	10 anos
F10	7	Biologia (2008)	Ecologia e Conservação (UFPR - 2012)	Não possui	RME	Professora	5 anos
F11	3	Pedagogia (1999)	Educação (UFPR - 2008)	Educação (UFPR - 2013)	PUC	Professora/Coordenação Pedagógica	14 anos

Fonte: dados coletados e organizados pela autora desta pesquisa.

Segundo os dados da Tabela 2, todas as formadoras entrevistadas trabalham na área da Educação, apesar de três delas (F3, F9 e F10) não possuírem nenhuma formação específica na área. Além disso, 100% das formadoras possuem mestrado e 75% já possuem doutorado, ou o estão cursando, e todos os mestrados e doutorados realizados foram em Instituições Federais de Ensino Superior. Com exceção da F10, todas as formadoras declararam estar envolvidas com a Educação Ambiental há pelo menos 10 anos, o que demonstra certo grau de aprofundamento e envolvimento com o campo.

Além das formadoras, participaram do Ciclo 14 professoras das Práticas Ambientais de CEIs de Curitiba. No período de coleta de dados desta investigação, uma das professoras estava em licença maternidade e outra havia se aposentado, portanto 12 professoras participaram como sujeitos desta pesquisa. Assim como as formadoras, cada professora recebeu um código para preservar sua identidade, conforme a Tabela 3. Nesta tabela, encontram-se o código dado a cada professora, sua graduação e a respectiva data de conclusão, a especialização que possui e a data de conclusão, o tempo em que atua como professora, seja da RME ou não, qual a disciplina/oficina que atuava na época de realização do Ciclo de Palestras

(por turno)⁶, para quantos alunos dava aula neste período (por turno) e há quanto tempo cada uma considera trabalhar com a Educação Ambiental.

Tabela 3. Perfil das professoras

COD	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO PROFISSÃO	DISCIPLINA/ OFICINA	ALUNOS	TEMPO EA
P1	Língua Portuguesa – Licenciatura (1996)	Especialização em Interdisciplinaridade na Ed. Básica (1998)	27 anos	Práticas Ambientais (M) e Língua Portuguesa (T)	Manhã: 60 Tarde: 120	9 anos
P2	Pedagogia (2010)	Extensão (Especialização não concluída) em Gestão em EA (2011); Especialização em Literatura Infanto-juvenil (2017)	13 anos	Práticas Ambientais (M/T)	Manhã: 70 Tarde: 70	12 anos
P3	Biologia e Pedagogia (2004/2011)	Mestrado em Saúde e Bem Estar (2009)	16 anos	Ciências (M) e Práticas Ambientais (T)	Manhã: 120 Tarde: 120	16 anos
P4	Pedagogia (1997)	Especialização em Educação Ambiental (andamento)	13 anos	Práticas Ambientais (M)	Manhã: 250	7 anos
P5	Pedagogia (2002)	Especialização em Psicopedagogia (2004)	13 anos	2º ano	Manhã: 120	3 anos
P6	Pedagogia (2011)	Especialização em Gestão Escolar (2015)	7 anos	Práticas Ambientais (M/T)	Manhã: 160	4 anos
P7	Biologia (1997)	Especialização em Educação Infantil e Alfabetização (2000); Especialização em Educação Especial Inclusiva (2006)	27 anos	Práticas Ambientais (M) e Ciências (T)	Manhã: 120	8 anos
P8	Normal Superior e Pedagogia (2004/2012)	Não possui	21 anos	Práticas Ambientais (T)	Tarde: 150	1 ano
P9	Pedagogia (2013)	Especialização em Saúde para	20 anos	Práticas Ambientais (M/T)	Manhã: 150 Tarde:	3 anos

⁶ Utilizou-se a abreviação M para o turno da manhã e T para o turno da tarde. Algumas professoras ministram as Práticas de Educação Ambiental e um dos turnos e outra disciplina no segundo turno.

		Professores e Prevenção às Drogas (andamento)			150	
P10	Pedagogia (1984)	Especialização em Formação de Professores de 1º e 2º graus (1997); Especialização em Educação Infantil (1999); Especialização em Educação Especial (2003)	36 anos	Práticas Ambientais (M)	Manhã: 80	6 meses
P11	Letras – Português (2007)	Especialização em Língua Portuguesa – Literatura (2010)	26 anos	Articuladora UEI (M/T)	Manhã: 65	2 anos
P12	Pedagogia (2004)	Especialização em Educação Inclusiva (2010); Especialização em Educação Ambiental (andamento)	22 anos	Práticas Ambientais (M/T)	Manhã: 60 Tarde: 60	3 anos

Fonte: dados coletados e organizados pela autora desta pesquisa.

Segundo os dados da Tabela 3, todas as professoras possuem ensino superior e somente uma delas não possui nenhuma pós-graduação (P8). Uma das professoras (P3), no entanto, possui mestrado (pós-graduação *stricto sensu*) em vez de especialização (pós-graduação *lato sensu*), como as demais. Há também professoras que possuem mais de uma especialização, como a P7 e a P12, com duas cada uma, e a P10, com três. A professora que se graduou mais recentemente foi a P9, em 2013. Ainda assim, é possível afirmar que nenhuma delas foi contemplada com o determinado nas DCNs da Educação Ambiental (BRASIL, 2012), em seus currículos da graduação, salvo possíveis exceções. Além disso, uma das professoras (P11) era Articuladora da Educação Integral na época do curso, e não ministrante das Práticas de Educação Ambiental. Como 65 crianças ficavam no contraturno escolar na escola em que ela trabalhava, era esse o número de crianças com as quais esta professora tinha contato.

A grande maioria das professoras trabalha na profissão há mais de dez anos, com exceção da P6, que é docente há sete. Mais da metade das professoras (58%), aliás, têm pelo menos vinte anos de carreira no magistério, o que as confere

larga experiência na prática docente. Algumas professoras afirmaram trabalhar com a Educação Ambiental já há mais de dez anos, mas a média de tempo entre elas é de aproximadamente seis anos, apesar de uma das professoras (P10) ter tido seu primeiro contato com a Educação Ambiental somente quando assumiu as oficinas de Práticas de Educação Ambiental, no começo do semestre em que aconteceu o Ciclo de Palestras.

No semestre em que aconteceu o Ciclo, um total de 1.685 alunos participou das Práticas de Educação Ambiental na Educação Integral, ministradas pelas doze professoras entrevistadas nesta pesquisa, o que representa um percentual de mais de 6% de todos os alunos matriculados na Educação Integral em Curitiba. Apesar de a média de alunos contemplados por estas professoras ter sido de 140, uma das professoras (P4) chegou a ter 250 alunos de Práticas em Educação Ambiental naquele semestre.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados desta pesquisa foram obtidos através de duas fontes: *documentos* e *entrevistas semiestruturadas*. Os *documentos* analisados foram o Projeto de Extensão Universitária, que estabeleceu os objetivos e o cronograma do Ciclo de Palestras, e os Relatos de Atividade elaborados pelas professoras como atividade final do curso. As *entrevistas semiestruturadas* foram realizadas com doze das quatorze professoras que concluíram o curso de formação e com onze das treze formadoras. A coleta dos dados aconteceu dentro do cronograma de trabalho de investigação apresentado na Tabela 4.

Tabela 4. Cronograma de trabalho

	Mar- Abr 17	Mai- Jun 17	Jul- Ago 17	Set- Out 17	Nov- Dez 17	Jan- Fev 18	Mar- Abr 18	Mai- Jun 18	Jul- Ago 18	Set- Out 18	Nov- Dez 18	Jan- Fev- Mar 19
Aprofundamento Teórico	X	X	X	X	X	X	X	X				
Coleta de Dados			X	X	X		X					
Redação do						X	X	X	X	X	X	X

Trabalho**Qualificação****X****Análise dos Dados****X****X****X****Revisão e Redação****X****Final****Entrega do****X****Texto/Defesa**

 Fonte: quadro elaborado pela autora.

A compilação dos documentos (Projeto de Extensão e Relatos de Atividade) foi realizada após o encerramento do Ciclo, em novembro de 2017, através de solicitação direta à C1 e C2. Já as entrevistas foram realizadas nos meses de março e abril de 2018. Antes de todo o processo de coleta de dados, foi necessária uma autorização da SME para a realização desta pesquisa (APÊNDICE 1), visto que seriam utilizadas informações e dados fornecidos pelas professoras da RME e a pesquisa teria como objeto o próprio Ciclo de Palestras, uma formação oferecida pela SME. A autorização foi fornecida ainda quando da proposta inicial desta pesquisa, sobre as parcerias público-privadas e, em conversa posterior com a SME, ficou permitido o uso da mesma autorização para que não fosse necessário entrar novamente com o processo de solicitação, desde que acrescida da lista de professoras que seriam entrevistadas, que foi fornecida posteriormente e que foi hachurada para preservar os dados das entrevistadas. Esta autorização com a lista seria necessária para que as diretoras e diretores das escolas autorizassem a presença da pesquisadora nas instituições e que se realizassem as entrevistas com as professoras.

Segundo Colognese e Mélo (1998, p. 143),

a entrevista pode ser definida como um processo de interação social, no qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado. Enquanto técnica de obtenção de informações, trata-se de uma conversa interessada, orientada pelo entrevistador para fins de pesquisa, pela qual objetiva-se apreender informações sobre comportamento e a consciência dos sujeitos entrevistados (...). (...) busca-se recolher certas informações concernentes a um objetivo específico (...) porque acredita-se que o entrevistado detém informações que, transmitidas ao entrevistador, podem ajudar a elucidar questões.

Ainda segundo os autores, há três tipos de entrevistas, quanto à sua padronização: entrevistas não estruturadas, entrevistas semiestruturadas e entrevistas estruturadas. O primeiro tipo (não estruturada) é usado mais com finalidades exploratórias, em que o entrevistador participa mais como ouvinte e não há uma estrutura pré-elaborada de informações que se deseja recolher, apenas um tema geral sobre o qual se espera que o entrevistado discorra. O terceiro tipo (estruturada) pressupõe o uso de um roteiro rígido, em que a formulação e a sequência das perguntas é previamente determinada. Neste tipo, há pouca liberdade de diálogo entre entrevistado e entrevistador. Já no segundo tipo (semiestruturada) há uma pré-determinação de perguntas a serem realizadas, mas o entrevistador tem liberdade para fazer perguntas adicionais para elucidar questões ou ajudar a recompor o contexto da entrevista. Esse último formato foi o escolhido para esta pesquisa em virtude da necessidade de obtenção de algumas informações das entrevistadas que poderiam não ser bem esclarecidas com perguntas fechadas e um roteiro rígido, como no terceiro tipo, e talvez se perdessem outras tantas informações caso se deixasse um roteiro muito livre, como no primeiro tipo.

Para a realização das entrevistas, portanto, foi elaborado um quadro de categorias *a priori* (APÊNDICE 2) sobre as quais se desejava obter informações, tanto das professoras quanto das formadoras e das organizadoras. Segundo Gomes (1994), as categorias são empregadas para se estabelecer classificações, agrupar elementos, ideias ou expressões acerca de um conceito capaz de abranger tudo isso. Segundo o autor, as categorias estabelecidas antes da coleta de dados são conceitos mais gerais e mais abstratos. O quadro de categorias *a priori*, portanto, foi elaborado a partir da definição de cinco Eixos Temáticos – pensados a partir de informações que se desejava obter a respeito do Ciclo de Palestras - e seus objetivos, que norteariam as perguntas de cada grupo de entrevistadas. Os Eixos estabelecidos foram: 1 – Relevância dos Temas; 2 – Estratégias Metodológicas; 3 – Referências Teóricas; 4 – Prática Pedagógica; 5 – Avaliação.

Para a realização das entrevistas com as formadoras, entrou-se direto em contato com cada uma delas via e-mail para o agendamento do dia, horário e local, sugerido por elas. Como as coordenadoras C1 e C2 também eram formadoras do Ciclo, para essas duas participantes a entrevista de coordenadora foi realizada ao

mesmo tempo em que a entrevista de formadora. Já as entrevistas das professoras tiveram que ser agendadas via direção de cada escola e só eram liberadas mediante a apresentação da Autorização da SME e mediante a anuência das próprias professoras em participar do processo. As professoras foram entrevistadas nas próprias escolas em que trabalhavam e, na maioria das vezes, ocorreu no dia de permanência delas.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente para facilitar a análise posterior. As 23 entrevistadas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 3), autorizando a gravação da conversa e a utilização das informações cedidas para esta investigação. Além disso, as entrevistadas foram informadas dos objetivos da pesquisa e do uso de código para a preservação do seu anonimato. Após a realização da entrevista, as participantes preencheram uma Ficha de Categorização (APÊNDICE 4) que teve como objetivo coletar informações para traçar o perfil das participantes.

As entrevistas duraram, em média, 40 minutos e, durante a sua realização, as entrevistadas foram informadas de que poderiam solicitar a omissão de alguma informação que, porventura, desejassem não expor na pesquisa. Como as entrevistas foram realizadas em forma de conversa dialogada, as participantes ficaram à vontade para falar o que sentissem relevante, portanto algumas entrevistadas optaram por omitir algumas informações mencionadas. Estas informações foram transcritas para a formalização do registro, mas não foram utilizadas na análise dos dados.

3.4 ESCOLHA METODOLÓGICA PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Como apresentado anteriormente, esta pesquisa tem como proposta um maior aprofundamento sobre alguns aspectos relacionados à elaboração de um curso de formação continuada em Educação Ambiental no sentido de fomentar uma maior aproximação com a realidade das participantes envolvidas nesta formação e uma maior compreensão das complexidades envolvidas neste contexto. Nesse sentido, e como já discutido, os métodos da pesquisa tradicional positivista não dariam conta de revelar as subjetividades que permeiam os discursos das

participantes e, portanto, não dariam a profundidade na análise que se deseja e no desvelamento da realidade que se busca.

Também não dariam conta quaisquer outros métodos que partissem do pressuposto da não intervenção do pesquisador na realidade pesquisada ou da imparcialidade do pesquisador diante de seus objetos, que, no caso desta pesquisa, são sujeitos humanos com histórias, contextos e realidades particulares, assim como a própria autora desta investigação, que possui uma história de vida, uma formação e determinados posicionamentos perante a realidade social que, inevitavelmente, influenciam diretamente na postura que assume neste trabalho. Como afirmou anteriormente Chizzotti (2006, p. 56), “toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante”.

Ao buscar um método de análise que fosse capaz de revelar as subjetividades das falas das professoras e formadoras e, portanto, pudesse de fato contribuir com novos sentidos e discussões aos processos de formação continuada em Educação Ambiental, encontrou-se na hermenêutica uma rica possibilidade de qualificar cientificamente o ato humano de interpretação, de extrair profundamente o sentido das coisas e tentar entender como esse sentido se revela no discurso dos sujeitos (GADAMER, 1997). Para esta investigação, portanto, além de uma proposta qualitativa de pesquisa, optou-se pela hermenêutica como método de análise dos dados obtidos através das entrevistas e dos documentos.

Como apontado em subcapítulo anterior, uma das críticas constantemente feitas às pesquisas qualitativas e do campo social se refere à afirmativa de que toda produção científica da área social pode ser considerada como um simples ‘texto social’ e, portanto, como uma interpretação ou construção ideológica própria ou particular do pesquisador, sem necessariamente se valer de fundamentos ou critérios rigorosos para essa interpretação. Criou-se, portanto, um estigma de que nas pesquisas sociais não há verdade, porque tudo é apenas uma questão de interpretação. É nesse contexto de descrédito das pesquisas sociais que a metodologia hermenêutica, em suas origens, buscou ser, como afirma Grondin (2012, p.10) uma “doutrina da verdade no campo da interpretação”.

Segundo esse autor, há três acepções clássicas da hermenêutica, que surgiram no decorrer da história e que se mantêm atuais. A primeira, e em seu

sentido mais clássico, a hermenêutica se desenvolveu como um exercício de interpretação dos textos sagrados ou canônicos, quando da necessidade de interpretação de passagens ambíguas, e havia, desde então, regras e preceitos emprestados da retórica que permitissem essa interpretação. No século XIX, o filósofo Wilhelm Dilthey, compreendendo a hermenêutica como uma regra e um método das ciências do entendimento, sugeriu que ela pudesse servir de fundamento metodológico de todas as ciências humanas. Surge, assim, a segunda grande acepção da hermenêutica na história, a de “uma reflexão metodológica sobre o pensamento e a verdade e o estatuto científico das ciências humanas” (IDEM, IBIDEM, p. 13), e a partir da qual as ciências humanas passaram a buscar um rigor metodológico para as suas investigações. Já a terceira acepção assumiu a forma de uma filosofia universal da interpretação e a partir da qual a hermenêutica e a interpretação deixaram de ser apenas métodos das ciências humanas e se tornaram uma característica essencial da nossa presença no mundo. Passa-se, então, de uma hermenêutica de textos para uma hermenêutica da existência.

Historicamente, importantes intelectuais trouxeram grandes contribuições aos estudos e reflexões acerca da hermenêutica, sendo alguns dos mais contemporâneos Friedrich Schleiermacher (1768-1834), o já mencionado Wilhelm Dilthey (1833-1911), Martin Heidegger (1889-1976), Rudolf Bultmann (1884-1976), Hans-Georg Gadamer (1900-2002), Paul Ricoeur (1913 – 2005) e Jürgen Habermas (1929-). Para este trabalho, serão consideradas principalmente as contribuições de Gadamer que, obviamente, também se baseou nas reflexões construídas por seus antecessores. Apesar dos diferentes pontos de vista e abordagens feitas à hermenêutica por esses diferentes pensadores, há alguns preceitos originários a partir dos quais se desenvolvem suas teorias e métodos.

O princípio clássico da hermenêutica é o da interpretação como um método ou operação que permite alcançar o entendimento do sentido. Ainda segundo Grondin (2012), o termo *interpretação* possui dois sentidos importantes: ele designa, ao mesmo tempo, o processo de elocução (enunciar, dizer, afirmar algo) e o da interpretação (tradução). Nesses dois casos, há uma transmissão de sentido que pode ocorrer em duas direções: do pensamento para o discurso ou do discurso para o pensamento. Uma regra importante da hermenêutica é a de que todas as partes de um escrito devem ser entendidas a partir do todo constituído por um discurso e

por sua intenção geral. Se todo discurso de baseia em um pensamento anterior, é necessário buscar no pensamento a mesma coisa que o autor quis exprimir, ou seja, a hermenêutica pode ser entendida como a inversão da retórica. Dessa forma, a tarefa da hermenêutica é entender o sentido do discurso a partir da língua, nos âmbitos da gramática e da retórica.

Para Gadamer (1997), o processo do entendimento e seu objeto são essencialmente linguísticos. Para o autor, não há entendimento que não seja, de certa maneira, expressão linguística, pois *entender* é ser interpelado por um sentido e poder traduzi-lo em uma linguagem, que é sempre necessariamente a nossa. Segundo ele, a linguagem não é a tradução de um pensamento, mas todo pensamento já é a busca da linguagem, não existe pensamento sem linguagem. Sendo assim, os limites da linguagem são também os limites do nosso entendimento. A linguagem para Gadamer, portanto, não é apenas um instrumento do qual se dispõe e se utiliza, mas é o elemento universal através do qual vivem o ser e o entendimento.

No caminhar histórico da construção do campo hermenêutico, este método deixou de se limitar apenas aos textos escritos e também passou a ser aplicável a todos os fenômenos de entendimento, em todos os lugares onde se percebam pensamentos - ou sucessão de pensamentos - por meio das palavras. Para Bultmann (1970 *apud* GRONDIN, 2012), um entendimento está sempre orientado por uma pergunta determinada, por uma intenção precisa, ou seja, uma interpretação é sempre guiada por um pré-entendimento da coisa sobre a qual ela interroga o texto ou o sujeito do discurso. O pré-entendimento do intérprete, portanto, não deve ser eliminado do processo, em nome de um ideal metódico de hermenêutica, pelo contrário, ele deve ser elevado ao nível consciente para que se tenha claro de que ponto e de que perspectiva este intérprete parte em sua construção do entendimento.

Em consonância com este pensamento, Gadamer (1997) afirma que não existe interpretação que não seja guiada por um entendimento e, para Carvalho (2003), a ação narrativa é a expressão da experiência de compreensão humana, e “poderíamos pensar que o que constitui um discurso e torna possível uma situação de comunicação é a condição de um sujeito que leva à linguagem e compartilha com outrem uma experiência” (p. 290).

No modelo clássico de ciência positivista, os pré-juízos do entendimento devem ser excluídos, em nome da objetividade. Gadamer (1997), no entanto, vê nos pré-juízos sobretudo condições de entendimento, e a interpretação é, precisamente, um convite a um exame crítico desses pré-juízos, para que não se tornem pré-conceitos. Os pré-juízos trazem para o intérprete uma antecipação do entendimento, através de expectativas e objetivos herdados do passado e do presente. É nesse sentido que a historicidade torna-se fundamental para resolver a questão crítica da hermenêutica: diferenciar os pré-juízos legítimos dos pré-conceitos. Para Gadamer (Idem), é o recuo no tempo, a distância temporal, que permitirá fazer essa triagem. A consciência histórica, portanto, permite uma maior interpretação objetiva do passado tal qual ele realmente foi, antes de a história lhe conferir novos sentidos.

Em uma pesquisa com base hermenêutica, portanto, não existe imparcialidade do pesquisador intérprete, porque ele sempre partirá de algum ponto e de algum entendimento próprio do assunto – pois ele também vive no mesmo mundo subjetivo que o entrevistado - e deve assumir isso, deixando absolutamente claro a partir de quais perspectivas fará a análise hermenêutica e resgatando, assim, o princípio fundamental da honestidade intelectual. No entanto não é o ponto de vista puramente opinativo do pesquisador que deve ser usado como pré-juízo, e sim o que é comprovadamente científico e historicamente construído da visão defendida. A partir do momento em que entende, o intérprete insere algo de seu nesse entendimento, mas esse “seu” é também o de sua época, da sua linguagem e de seus questionamentos. Nas palavras de Grondin (2012, p. 73),

Entender o passado não é sair do horizonte do presente, e de seus pré-juízos, para se transpor para o horizonte do passado. É, na realidade, traduzir o passado na linguagem do presente, onde se fundem os horizontes do passado e do presente. Desse modo, a fusão é tão bem-sucedida que não se consegue mais distinguir o que provém do passado nem o que resulta do presente, de onde a ideia de “fusão”. Mas essa fusão do presente e do passado também é, mais fundamentalmente, a do intérprete com aquilo que ele entende.

Tudo o que o pesquisador entende do discurso do pesquisado tem por base o que foi estabelecido como pré-juízo para aquele diálogo. Segundo Gadamer (1997, p. 402),

Quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do

todo. Naturalmente que o sentido somente se manifesta porque quem lê o texto lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração deste projeto prévio, que, obviamente, tem que ser constantemente revisado com base no que se dá conforme avança na penetração do sentido.

O pesquisador, portanto, entende o todo a partir do individual, mas também entende o individual a partir do todo. Esse movimento que surge entre o estabelecimento de um pré-juízo e sua ressignificação a partir da relação com o entrevistado acontece através do que Gadamer (1997, p. 436) chama de círculo hermenêutico: “a antecipação de sentido, na qual está entendido o todo, chega a uma compreensão explícita através do fato de que as partes que se determinam a partir do todo determinam, por sua vez, a esse todo”.

Na Educação Ambiental, e segundo Carvalho (2003), a diversidade de sentidos que as relações com a natureza adquirem social e historicamente afirma e reinventa uma tradição ambiental, cotidianamente. Além disso, é pela “aventura da compreensão e da autocompreensão que se supõe um sujeito implicado na relação de conhecimento, recusando a ideia cartesiana de um sujeito da razão, observador, situado em algum lugar fora do mundo” (CARVALHO; GRÜN; AVANZI, 2009, p. 101). É nesse sentido que foi fundamental, nos primeiros capítulos deste trabalho, fazer o resgate histórico e filosófico das bases que sustentam a Educação Ambiental tal qual ela aparece hoje em dia nos diferentes discursos, em seus diferentes contextos e balizadas por distintas correntes ideológicas. Fundamental, também, foi estabelecer qual é a função social da escola que se defende neste trabalho e qual é o papel que o docente deve ter neste contexto, para que fique claro a partir de que perspectivas serão analisadas as falas e as concepções das entrevistadas.

O método hermenêutico, apesar de não ser rigidamente estruturado, possui um rigor científico que cabe a todas as pesquisas qualitativas. Na interpretação hermenêutica, quando se tenta entender um texto, procura-se compreender a perspectiva sob a qual o outro formou sua própria opinião, pois a compreensão completa de um texto só pode ser alcançada através da interpretação histórica. Além disso, a supressão de todos os pré-conceitos (e não dos pré-juízos) já aparece quando a *pergunta correta* é feita ao pesquisado. Segundo Gadamer (1997, p. 534), perguntar é mais difícil do que responder e

é essencial a toda pergunta que tenha um sentido. Sentido quer dizer, todavia, sentido de orientação. O sentido da pergunta é simultaneamente a única direção que a resposta pode adotar-se se quiser ser adequada, com sentido. Com a pergunta, o interrogado é colocado sob uma determinada perspectiva. O fato de que surja uma pergunta rompe igualmente o ser do interrogado.

Gadamer afirma ainda, sobre a arte da conversação, que

A arte da dialética não é a arte de ganhar de todo mundo na argumentação. Pelo contrário, é perfeitamente possível que aquele que é perito na arte dialética, isto é, na arte de perguntar e buscar a verdade, apareça aos olhos de seus ouvintes como o menos indicado a argumentar. A dialética, como arte do perguntar, só pode se manter, se aquele que sabe perguntar é capaz de manter em pé suas perguntas, isto é, a orientação para o aberto. A arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte de pensar. Chama-se dialética porque é a arte de conduzir uma autêntica conversação (GADAMER, 1997, p. 540).

Segundo o autor, para desenvolver uma conversação é necessário, em primeiro lugar, que os interlocutores não se interrompam durante a conversação. É por isso que deve haver, necessariamente, a estrutura de pergunta e resposta, para que se assegure que o interlocutor está acompanhando os mesmos passos do entrevistador. A escolha da entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, portanto, também foi fundamentada neste princípio.

Para Carletto, Rockett e Guerra (2017), esta reflexão de Gadamer demonstra a verdadeira postura hermenêutica, na qual a dialética apresenta-se sob a forma de arte da conversação, sem hierarquização do saber, mas promovendo um encontro de saberes. Segundo os autores, é pela pergunta que se acessam os atos da consciência, e é pela cognição, pela articulação e pela expressão que acontece a aproximação do que foi percebido e a sua descrição. Essa descrição é interpretada, através do círculo hermenêutico, tanto pelo diálogo estabelecido, como pelas observações e pelas vivências que constituem o encontro entre intérprete e entrevistado, com o respaldo da literatura estudada, possibilitando revelações críticas e reflexivas. E é nesse sentido que a pergunta mobiliza a experiência. Em suas palavras:

Assim, pela hermenêutica, conseguimos ampliar os horizontes, deixando transparecer cada movimento da pesquisa e cada entrevistado (a), sem que tenhamos necessidade de categorizá-los (as) ou agrupá-los (as) por semelhança. A hermenêutica possibilita a livre movimentação dos achados

do (a) pesquisador (a), em uma relação dialética com os (as) interlocutores (as) (CARLETTO; ROCKETT; GUERRA, 2017, p. 106).

Segundo um levantamento bibliográfico feito por Carletto, Rockett e Guerra (2017), há pouquíssimas produções científicas em Educação Ambiental no Brasil que utilizem a hermenêutica como fundamentação teórico-metodológica. Para Gadamer (1997), a hermenêutica só se completa na infinitude do saber, baseada na ruptura definitiva dos limites do nosso horizonte histórico. É nesse sentido que Carletto, Rockett e Guerra (2017) entendem o potencial da hermenêutica na Educação Ambiental como uma possibilidade de abertura de novas reflexões e como a busca de uma nova racionalidade para a existência humana, e é também nesse sentido que se optou pela hermenêutica como o método de interpretação das entrevistas e documentos deste trabalho.

4 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO

As vinte e três entrevistas realizadas resultaram em pouco mais de 17 horas de gravações, que foram transcritas integralmente para a análise dos dados. As informações fornecidas, tanto pelas professoras como pelas formadoras, foram analisadas com base nos cinco eixos temáticos estabelecidos nos objetivos específicos deste trabalho e nas categorias *a priori* que orientaram as entrevistas: relevância dos temas, estratégias metodológicas, referências teóricas, prática pedagógica e avaliação. Como afirmado anteriormente, as entrevistas foram analisadas com base na hermenêutica, que compreende os pré-juízos, conceitos e concepções fundamentados previamente neste trabalho, e no que se sabe a respeito dos sujeitos desta investigação e o contexto dos seus discursos.

4.1 EIXO TEMÁTICO 1: RELEVÂNCIA DOS TEMAS

Este primeiro eixo temático teve como objetivo compreender qual a intencionalidade das formadoras em relação à escolha dos temas abordados nas palestras e qual a avaliação que as professoras fizeram destes mesmos temas, além de buscar sugestões de ambos os grupos para futuras formações e suas justificativas.

Todas as formadoras afirmaram terem recebido um convite da C2/F8⁷ para participar do Ciclo de Palestras já com uma sugestão de tema a ser abordado. E, de fato, segundo C2/F8,

Os temas foram sugeridos para os professores em função do que a gente conhecia do trabalho, e eles podiam sugerir alterações, ajustes. Alguns fizeram isso, pediram que fosse ajustado o tema, o título das palestras (F8).

Segundo F1, no entanto, *“Não me senti, da forma como foi trazida a questão, que eu tivesse margem para oferecer ou mudar o tema”* (F1). Apesar do posicionamento da F1, outras formadoras afirmaram terem feito alterações na primeira sugestão recebida pela C2/F8, considerando o público alvo da formação, a

⁷ Como mencionado em capítulo anterior, a C2 foi também uma das formadoras, identificada por F8, portanto será referida aqui como C2/F8.

metodologia que gostariam de trabalhar e a relevância do tema para aquelas professoras, conforme afirmou F4:

Na verdade a sugestão do título foi uma indicação da própria C2, que estava organizando a formação, né. E aí como eu vi que tinha uma outra formadora que ia trabalhar mais ou menos nessa perspectiva também, então eu resolvi focar no resultado da minha tese. Então a gente resolveu focar nos desafios cotidianos que o professor tem pra inserir a Educação Ambiental na escola, ou potencializar, no caso, porque essas professoras já trabalhavam com a Educação Ambiental, né (F4).

Ou, como afirmou F5, “O que nós alteramos foi o nome da palestra, fomos adequando àquilo que a gente queria passar para os professores” (F5).

Ainda segundo C2/F8, a escolha dos formadores foi feita com base na disponibilidade dos professores conhecidos da UFPR que já trabalhavam diretamente com a Educação Ambiental e seus orientandos de mestrado e doutorado. Isso, aliás, foi uma das maiores justificativas das professoras de terem escolhido participar do Ciclo de Palestras em Educação Ambiental. Segundo seis, das doze professoras entrevistadas, o fato de as palestras serem realizadas por professores da UFPR foi um dos principais motivos pela escolha de fazer o curso:

(...) achei interessante esse Ciclo de Palestras, pela qualificação dos profissionais, né (P1).

(...) como eu vi que eram várias pessoas da UFPR, de conhecimentos diferentes, eu resolvi participar (P2).

(...) eu sempre respeito muito a UFPR, acho que o que vem lá da Federal só vem o melhor, uma oportunidade de reciclar o que você já conhece, de ter uma fundamentação teórica (...) (P5).

Eu sempre gostei muito de estudar e, quando eu vi lá que as palestras eram vinculadas à UFPR, já fiquei doida, porque eu sou filha da UFPR, sempre gostei (P6).

O curso me chamou muito a atenção pela formação dos professores, porque foi passada pra gente a formação dos professores, que seriam doutores da UFPR, e isso me chamou muito a atenção (P7).

(...) eram pessoas diferentes, né, da Universidade, aí decidi fazer porque você tem outras visões, né (P9).

Como visto anteriormente, as professoras trabalham, em média, há seis anos com as Práticas de Educação Ambiental, no entanto suas falas representam, em grande medida, a valorização da formação acadêmica das palestrantes e de

como isso poderia trazer contribuições às suas formações. A participação de formadores especialistas externos à escola, aliás, é um dos pontos discutidos por Moriconi et al (2017) como fundamentais para que se elevem os níveis de novas aprendizagens dos professores, por trazerem novas perspectivas e dados de pesquisas recentes que os professores poucas vezes têm acesso nas escolas. E para as professoras P3, P5, P6 e P7, a formação teórica que o curso possibilitaria foi especificamente um dos motivos que as levaram a se inscrever no Ciclo:

Eu acho que para o professor atuar em sala de aula ele tem que estar em constante formação teórica (P3).

(...) ter a oportunidade de aprender mais o conhecimento, ter a fundamentação teórica, pra mim faz diferença no trabalho (P5).

(...) eu queria buscar subsídios teóricos ali pra fundamentar minha prática (P6).

Eu faço muitas leituras, pesquiso bastante sobre os assuntos que estou trabalhando, então eu estava buscando renovar meus conhecimentos teóricos para entender se eu estou no caminho certo ou não (P7).

Apesar de não terem dito explicitamente, outras professoras também demonstraram interesse na parte teórica e conceitual das formações, como demonstram as falas da P8 e da P12:

Então, eu peguei a oficina [de Práticas Ambientais] de uma outra professora, eu estava numa prática e passei pra Práticas Ambientais e aí como eu não tinha experiência, não sabia, porque meio ambiente pra mim era só meio ambiente mesmo, a natureza, aí eu resolvi ir porque as meninas falaram 'você não tem formação, Educação Ambiental é mais do que isso', então resolvi fazer porque eu queria me aprimorar né, ter mais base (P8).

Quando eu peguei a Educação Ambiental, há 3 anos, tinha muito pouca formação, e eu pensava 'mas que diabos é essa Educação Ambiental que ninguém quer pegar?'. Aí decidi pegar pra ver qual que era. Peguei o primeiro assunto, que era horta e, infelizmente, nos documentos que eu procurei na prefeitura, o Caderno Pedagógico, é o mínimo que tem de informação, de teoria. Aí foram aparecendo os cursos e eu fui fazendo e mudando a minha visão da Educação Ambiental, eu fui vendo que era uma gama maior, Educação Ambiental abrange tudo, é muito holístico, não é tão simples de compreender. Aí quando começou as palestras do Ciclo, era bem isso que eu estava precisando, sabe (P12).

Outras professoras, no entanto, demonstraram claro interesse, ao se inscreverem no curso, em buscar opções práticas do que deveriam fazer com as crianças na oficina:

Eu estava buscando mesmo novidades, coisas diferentes pra passar pros alunos, uma forma diferente de aplicar as aulas, porque faz 7 anos que eu dou Educação Ambiental, então crianças que eu peguei no 1º ano, já estão comigo no 5º ano. Então Educação Ambiental chega um momento que (...), as atividades se tornam repetitivas. Então a minha ida à esse curso era pra buscar outras formas, outra maneira, novidades do que fazer com as crianças. Porque sobre lei, sustentabilidade essas coisas eu já sei, então queria saber se tinha novidades (P4).

Eu acabei trabalhando só 6 meses com as Práticas Ambientais né. Eu trabalhava com corregência, aí no segundo semestre houve a oportunidade da professora me oferecer a parte da Educação Ambiental, aí resolvi fazer esse curso porque não tinha base e atividade nenhuma pra trabalhar né, eu sabia mais ou menos o que tinha que trabalhar, mas achei que seria bom fazer o curso pra ver o que eu teria que trabalhar (P10).

Quando indagadas sobre quais palestras foram mais pertinentes às suas formações, todas as professoras responderam que todas foram importantes, que cada palestra contribuiu do seu jeito. No entanto todas destacaram uma ou outra que chamou mais a atenção naquele momento. A segunda palestra do Ciclo, intitulada *Escolas vivas: ambientalização, cultura socioambiental e sustentabilidade*, e ofertada pelas formadoras F1 e F2, foi a mais mencionada, principalmente pelo fato de ter oferecido um direcionamento prático ao planejamento das professoras, segundo suas próprias justificativas:

(...) aquela dos espaços da escola, do pomar e tal, a da ambientalização. Na época foi o que pensei que seriam coisas que eu poderia fazer com as crianças, né (P2).

Aquela da ambientalização, eu trouxe até a ideia pra cá, a gente começou a melhorar algumas coisas, a gente começou a também a olhar a escola como um patrimônio e que ele precisa ser ambientalizado, aí fizemos várias coisas aqui, deixamos a escola mais colorida, trouxemos vida pra dentro né, a ideia de fazer o minhocário, de trazer vida, de colocar umas plantinhas ali, tal (P6).

A de ambientalização era uma coisa que eu nunca tinha pensado, trabalhar a escola vista de cima, com uma planta baixa. Eu fiz isso com meus alunos, deu muito certo, foi muito bom (P7).

Eu gostei dessa aqui, da ambientalização, porque que nem eu falei pra você, meio ambiente pra mim é aquele antigo né, preservar e só conservar, e aqui ela falou muito na parte prática, o que dá para melhorar na escola e tal (P8).

Teve uma da ambientalização, que ela falou sobre o litoral, que eles trabalhavam com filtragem de água, aí achei interessante né, porque resolveu um grande problema que eles tinham lá né (P9).

Gostei desse daqui, de ambientalização, me animou também, porque a gente já estava trabalhando dentro desse assunto, aí fui pegar as mudinhas, fui fazer a ambientalização na escola e tudo (P10).

A questão da ambientalização, que também reflete uma maneira de ver e de lidar, a gente não se preocupa tanto, então como às vezes diverge o que você tá cobrando e o que você tá oferecendo né, porque me fez pensar em como a gente estava agindo na UEL naquela época, então com o que mais a gente estava se preocupando além da horta, né? Então aí você vê, poxa, não tem um verde em sala de aula, não tem plantas, vamos pensar nisso então, pras crianças se sentirem mesmo no meio disso, e não só na questão verde, mas toda a questão da sustentabilidade. Achei bem interessante (P11).

As próprias formadoras F1 e F2 reconhecem que um dos objetivos desta palestra era dar subsídios práticos para as professoras. Para F1, esta temática é fundamental porque é uma forma de as próprias escolas reverterem ou reafirmarem os sinais de desequilíbrio socioambientais contemporâneos, então,

(...) qualquer iniciativa, qualquer fase que tenha essa oportunidade de a gente inserir isso de alguma forma é importante né, e a ambientalização ela dá uma concretude pra isso, ela dá essa possibilidade de você discutir o problema da água, por exemplo, a partir de experimentos práticos né, visuais, então eu vejo como uma possibilidade muito promissora né, porque tem tido receptividade na escola (F1).

Para F2, a ambientalização é uma ferramenta para mediar processos de Educação Ambiental e ela acredita que sejam necessárias formações que se aproximem de conceitos mais práticos e que levem a algo concreto:

A ambientalização é um conceito muito estratégico de sensibilização, porque eu acho que a gente está num contexto histórico da Educação Ambiental muito teórico, há muito tempo. É até um vício, eu acho, de nós da educação, que a gente tem muito mais facilidade nos discursos, nos diálogos democráticos, mas na ação prática... A Educação Ambiental é um processo, mas ela também tem produtos né, e cadê esses produtos? Então eu queria trazer esse vislumbre prático (F2).

Conforme apontado por Moriconi et al (2017), um dos aspectos presentes nas formações continuadas eficazes é justamente o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo trabalhado, mas isso não significa dizer que o foco deva ser em atividades que possuam aplicabilidade em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo, segundo os autores, envolve uma série de conhecimentos que devem ser trabalhados com os professores, tais como: conhecimento próprio do conteúdo (que neste caso seriam as especificidades teóricas da Educação

Ambiental); conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico específico do conteúdo (no caso também a Educação Ambiental); conhecimento do currículo (documentos e materiais específicos sobre o tema); e conhecimento das finalidades, propósitos e valores educacionais e suas bases históricas e filosóficas, dentre outros aspectos.

Ainda para Moriconi et al (2017), é sempre válido que nas formações continuadas também apareçam atividades ligadas à prática docente, no entanto reforçam que:

Convém lembrar que essa ênfase em atividades ligadas à prática docente não tem a intenção de negar a importância do preparo teórico. Ao contrário, a teoria não se opõe à prática: antes, a primeira dirige a segunda, que, por sua vez, fornece elementos para aprimorar a primeira (IDEM, IBIDEM, p. 33).

Nesse sentido, os autores ainda destacam que os programas de formação continuada que buscam prescrever práticas pedagógicas passíveis de serem aplicadas pelos professores (mesmo quando não há explicitamente essa intenção), subjetivamente acabam negando e anulando a iniciativa e a autonomia dos docentes no exercício da sua profissão, como também discutem Nóvoa (1987; 1993; 2010), Oliveira (2010) e Contreras (2012). Para Moriconi et al (2017, p. 33), a ideia central das formações continuadas é “formar o professor para tomar decisões acerca de como os conhecimentos adquiridos na formação podem ser colocados a serviço de todos os seus alunos”; o objetivo, portanto, não é limitar as ações dos professores e, sim, “investir em suas possibilidades cognitivas e metacognitivas, para lhes dar a liberdade e as ferramentas que eles precisam para ajustar suas novas práticas aos seus próprios alunos e ao contexto no qual atuam” (IDEM, IBIDEM, p. 33).

Outras palestras, no entanto, também se destacaram nas falas das professoras, também pelo viés prático que trouxeram à formação, ou à aplicabilidade que poderiam trazer nas oficinas. A palestra sobre *Indicadores de avaliação da Educação Ambiental* foi uma delas, ministrada pelas formadoras F3 e F7. Os destaques feitos pelas professoras se referiram principalmente ao fato de ter sido uma palestra mais dinâmica, em que elas puderam fazer um exercício prático – menos teórico –, e que deu possibilidades de atividades práticas para serem feitas nas oficinas. Segundo as próprias formadoras,

Aquele conjunto de indicadores é uma ferramenta, como poderia ser outra ferramenta, para que se faça um olhar de como está a situação atual da escola. Antes de fazer essa palestra a gente pensou, bem, não adianta a gente perguntar se tem Educação Ambiental na escola, porque geralmente as pessoas dizem que sim, as datas comemorativas e coisas assim, mas as vezes a pessoa não entende que outras coisas também são Educação Ambiental, então mostrar pra elas que a presença maior ou menor da Educação Ambiental na escola está relacionado com diversos itens. E também porque essa ferramenta não é interessante só como diagnóstico, ela pode também se tornar como uma pretensão futura, de coisas que se percebeu que não acontecem, mas que agora tenta-se fazer acontecer (F3).

(...) esse instrumento dos indicadores serve tanto como um diagnóstico para ver como que estão as situações nas escolas, para daí propor ações de Educação Ambiental, ou até mesmo avaliar as ações que já vem sendo desenvolvidas (F7).

As falas das formadoras vão ao encontro com as falas das professoras, como a P5, que comentou que a palestra sobre os indicadores chamou a atenção, porque permite a elas saber se estão no caminho certo ou não, ou como a P6, que afirmou que

A dos indicadores, esse foi mais real, tanto é que a gente apontou algumas coisas que poderiam estar no gráfico e tal, e de como aplicar né. É interessante, porque a gente gera dados o tempo todo né, mas não sistematiza. Você acha que está tudo na sua cabeça, mas sempre esquece alguma coisa. E se você botar isso numa planilha, num gráfico, você pode ter meios de atuar e de reavaliar, de pensar sobre e promover ações, então acho que a nossa grande dificuldade nesse sentido, e eu acho que não é só na dificuldade enquanto prática, mas enquanto escola, é fazer essa sistematização de uma forma que funcione e realmente com o objetivo de ver resultados. E esses indicadores é uma ferramenta que pode contribuir muito pra qualidade, porque na verdade a nossa busca é por qualidade o tempo todo né, e o como fazer pra atingir essa qualidade é que é a questão. Eu penso que a gente tinha que tirar um pouco da burocracia das coisas desnecessárias, coisas que não convém tanto ficar discutindo, e trabalhar mais a qualidade do ensino, então acho que esse pedagógico ainda peca muito, é tanto trabalho burocrático que às vezes não sobra tempo pra pensar no pedagógico (P6).

A fala desta professora toca diretamente nos aspectos discutidos por Nóvoa (1987; 1993; 2010), Oliveira (2010) e Contreras (2012) a respeito dos processos de proletarianização docente, em que há uma perda efetiva da autonomia dos professores em relação ao seu trabalho em virtude da burocratização do ensino. Cada vez mais os professores acabam recaindo nos aspectos técnicos do ensino, ‘burocracias desnecessárias’ e ‘coisas que não convém tanto ficar discutindo’, como afirmou a P6, e lhes sobra pouco tempo para exercer o trabalho intelectual que sua profissão exige.

A consequência disso é que se percebe, também na fala das professoras, a ânsia e o desejo por orientações práticas, como a da P4, se referindo a uma dinâmica chamada *Teia da Vida*, que foi feita em determinado momento da palestra sobre *Educação Ambiental e os Desafios Curriculares da Ação Docente*, ministrada pela F4:

O que eu mais pude usar na minha prática foi essa da Teia da Vida, que trouxe uma dinâmica diferente pras crianças pra elas verem no concreto né, achei aquilo lá muito bom pra poder aplicar no concreto. (...) Porque as outras foi muito preso na teoria! Foi essa que eu consegui aplicar, porque como que eu vou fazer uma atividade falando sobre leis, sobre Carta da Terra, sobre essa parte toda? tudo isso é bacana, mas é muito difícil pra eles, eu queria uma coisa que fosse mais direcionado pra criança de até 10 anos, mais pra prática (P4).

Pela fala da professora, ficou evidente que o que ela esperava da formação eram sugestões de atividades práticas que ela pudesse aplicar diretamente com as crianças. Isso ficou refletido também na fala de outra professora quando se referiu a uma imagem projetada pela F11 como disparadora da sua palestra sobre *Educação Ambiental e Ação Docente*, que tinha como objetivo, segundo a própria F11, de estimular a reflexão das professoras sobre o que elas fazem, sobre as possibilidades que elas têm, sobre os desafios do trabalho docente:

*Também gostei da fala da professora 'F11', que ela colocou um quadro pra ver o que a gente enxergava através do quadro, foi uma situação muito interessante, eu vi mil coisas, cada um viu coisas diferentes. Ela mostrou uma outra forma de enxergar a Educação Ambiental, de que você tem que trazer recursos de outras áreas, de outras práticas pra nossa prática, mostrar isso pra criança. **E eu fiz essa atividade do quadro com as crianças, elas adoraram** (P9, grifos da autora).*

O objetivo da palestra não era necessariamente o de fornecer atividades práticas para as professoras realizarem com as crianças em suas oficinas, e isso apareceu na fala de outra professora, também a respeito de uma imagem que a F8 projetou para um momento de reflexão em sua palestra *Educação Ambiental na escola: perspectivas teóricas e metodológicas*:

Gostei de uma que a gente viu que ela trouxe uma imagem de duas famílias, acho que foi a primeira, uma família brasileira e outra que não era, aquilo me chamou muito a atenção, eu pensei 'meu deus, como a gente é consumista', né? E eles tinham a mesma qualidade de vida, e a diversidade de alimentação e a riqueza de elementos, só que sem ficar valorizando

tanto a embalagem. Foi muito bom, porque eu levei essa atividade para as crianças, mas aquilo também me fez refletir pra minha vida (P5, grifos da autora).

A fala da P5 leva a entender que a ideia inicial da atividade proposta pela F8 com a imagem era a de que poderia ser levada para as crianças, e inclusive, para a professora, esse foi um dos motivos de a palestra ter sido ‘muito boa’. No entanto, segundo a F8, um dos objetivos da sua palestra era aproximar as professoras de concepções mais teóricas de Educação Ambiental e que elas refletissem sobre a essência do tema, que é justamente a crítica social. O processo de proletarização docente, portanto, além de mecanizar as ações dos professores, impede que eles desenvolvam a sua principal tarefa, discutida anteriormente por Tardif e Lessard (2014), que é o potencial de profissional intelectual capaz de interpretar os programas e documentos e adaptá-los às realidades diversas.

Apesar disso, apareceram também, nas falas das professoras, alguns comentários a respeito da relevância teórica dos temas, como demonstram os comentários da P5, P6 e P11:

Eu gostei de todas, porque é o que eu sempre falo, você pode ver várias vezes a mesma coisa, porque cada vez que você tiver a oportunidade de rever aquilo, você vai ter um novo olhar e um novo aprendizado. Às vezes a gente na Educação Ambiental, ou talvez até na educação mesmo, nós vemos muito pouco, a gente estuda muito quando tá lá no magistério, na faculdade, aí vem pra sala de aula você só quer aprender a contar um mais um, fazer A com B com C e esquece de fazer essa fundamentação teórica. (...) pra mim serve pro meu conhecimento de professora em qualquer situação, como ser humano, porque você tem que se preocupar com suas atitudes, não adianta eu ser uma coisa em sala de aula e lá na sociedade eu não usar isso. E aqui no dia a dia, quando você acaba aqui, você vai deixando a fundamentação teórica de lado pra fazer o prático, e é uma pena, porque se você tem mais aprendizagem e mais conhecimento, você consegue até transmitir melhor né (P5).

Tudo o que foi falado no curso eu já vi alguma vez na vida, só que você parar e pensar sobre isso é outra coisa né, porque o que a gente precisa? a gente precisa refletir sobre cada coisa que faz. E a gente não para, você vê como é a loucura aqui, e você entra num ciclo e você tem que tomar cuidado com isso. Peraí, qual é o tempo que eu vou estudar, qual é o tempo que eu pesquisar, senão vira mecânico, nós acionamos o botãozinho ali e o automático passa a girar, e isso tá errado, porque se a gente não refletir, aquilo é só mais uma coisa que foi feita, então a intencionalidade das coisas é fundamental, é pra gente pensar mesmo qual é a nossa participação como educador, como formador de opinião (P6).

Pra mim foi bem importante foi essa questão da Educação Ambiental crítica, porque eu vou te falar, eu não tinha ouvido falar nada disso até então, essa questão de que a gente precisa pensar no todo, porque senão fica sempre a responsabilidade em cima do menor, a corda sempre arrebenta do lado

mais fraco, então achei bem interessante porque a gente aqui na escola às vezes fica meio neurótico com detalhes muito pequenos. (...) A questão da ação docente também, de você fazer essa ponte. Você tem o conhecimento, mas como é que você vai traduzir isso pro dia a dia e pras suas práticas e influenciar as crianças pra que não fique só no ambiente escolar, que ultrapasse os muros da escola né? Foram essas as que eu mais achei interessante assim (P11).

As falas dessas professoras se alinham ao que afirmou a formadora F4, a respeito dos objetivos das formações continuadas em geral:

As professoras demandam muito essa questão de 'que atividades eu vou fazer?', né. E eu vejo que não é esse o sentido, se você jogar no Google vai ter quatrocentas mil atividades, né, mas o que você tem que entender é que não é a padronização de ações, mas de princípios né, então se você tem esse princípio bem embasado de Educação Ambiental, que você acredita nele, faz a sua prática refletida sobre ele, aí qualquer ação que você tenha vai pra esse caminho. A Educação Ambiental não são atividades, ela é um modo de vida, um modo de você ver o mundo né, e pra você praticar aquilo que você fala, cada vez mais nessa busca.

Apesar de algumas professoras reconhecerem a importância da formação teórica no trabalho do professor e da importância de se aprofundar nos conceitos básicos da temática para exercer uma boa prática, quando indagadas a respeito de que outros temas ou assuntos elas gostariam que fosse falado/trabalhado em futuros cursos de formação continuada, quatro professoras afirmaram que gostariam que tivessem cursos que ensinassem mais atividades práticas, principalmente para as crianças pequenas, ou metodologias que orientassem a prática:

Como passar Educação Ambiental pro 1º e 2º ano. Pro pequeno é muito mais difícil, eles não registram ainda, não leem também, eles tão sendo alfabetizados, então não adianta encher de livros e porque o que eu tenho não tá sendo o suficiente, tá precisando de mais coisa. Maquete, nós fazemos, reciclagem, horta, uma ou outra coisa, nós também fazemos. E o que mais? Pra um ano inteiro? (P4).

Mais incentivo ao recurso pedagógico, é isso que eu sinto falta. É como eu te falei, eu trabalho 200 dias letivos praticamente sem caderno, e na internet você busca, mas vem muitos jogos de reciclagem, e não é essa a minha intenção, trabalhar só em cima disso. Então me faz falta, alternativas do que fazer, atividades diferenciadas pra trabalhar com as crianças, que venham acrescentar pra não ficar em situações que eu vi em vários cursos, que é ficar na horta o ano inteiro (P7).

Eu fico pensando que práticas eu podia fazer né, pra desenvolver a criticidade também, então o que fazer principalmente com os pequenos, porque com os maiores você conversa e tal e eles já contribuem, respondem, mas o pequenininho não, né. E mais a prática mesmo, porque a teoria, não que não seja importante, mas isso a gente vai atrás, então como passar pra eles, então mais prática mesmo (P8).

Eu penso que essa questão de como você traz isso pro dia a dia, soluções simples que são viáveis de serem realizadas com as crianças e que mostre para eles que Educação Ambiental é a tua maneira de se posicionar perante o mundo, de interagir com o mundo que a gente vive, com o planeta. Mas saindo dessa mesmice da reciclagem e tal, e as professoras têm bastante resistência sabe. Porque reciclagem e horta a gente já faz há muito tempo, né. Eu acho importante também essa formação teórica, que aprofunde um pouco e que mostre pro professor as relações do que existe, sabe. Não é só a experiência pela experiência, então acho que aprofundar um pouco também o conteúdo, porque pro professor poder levar, ele precisa ir além um pouco né, ele tem que se formar para entender um pouquinho mais. Então em uma formação é bom que tenha a teoria, mas que mostre também pra professora como você pode colocar isso em prática, porque você precisa ter o conhecimento pra poder entender o que está fazendo e traduzir isso em ações pras crianças. Então talvez mostrar metodologias para colocar isso na prática, mas não a receita pela receita (P11).

Algumas formadoras também consideram importante que os cursos de formação continuada tragam um viés prático para as professoras. Segundo a F1, é necessário, em futuras formações, que se trabalhe com as professoras formas reais de inserir a Educação Ambiental no currículo e, segundo a F3, é necessário dar dicas e ideias de coisas que eles pudessem fazer com os alunos, direto na prática.

(...) não vou dizer que seja uma receita de bolo, mas que tem que ser um caminho para o professor, que ele pode pegar e adaptar né? Tem que dar um caminho. O professor, na verdade, ele não tem acesso porque ele nem sabe como buscar (F3).

As formadoras F5, F6 e F7 também concordam quando afirmam que se deveria trabalhar a questão do *como* trabalhar as atividades de Educação Ambiental na escola, em termos de metodologia, o *como* e o *que fazer*. Pimenta (2012), no entanto, afirma que é necessário se estabelecer a diferença entre informação e conhecimento, pois é tarefa de professor, e não de monitor, a análise crítica das informações e seus valores. Contreras (2012) também afirma que existe uma distância entre o que se sugere para o professor e a sua realização concreta em sala de aula em decorrência dos diferentes contextos, perfil dos alunos etc., ou seja, transformar as informações sugeridas em conhecimento para os alunos é trabalho para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente, o que supõe uma sólida formação, conforme afirma Pimenta (2012).

Moriconi et al (2017), no entanto, apontam em seu relatório que tem se mostrado fundamental, nas formações continuadas, colocar os docentes na posição de estudar o próprio conteúdo ou procedimento que pretendem ensinar aos alunos e

o foco em atividades ligadas à prática docente. Isso não significa afirmar, importa lembrar, que não há importância na formação teórica; para as autoras, os programas de formação continuada não devem buscar prescrever práticas pedagógicas a serem reproduzidas, anulando assim a autonomia docente discutida por Contreras (2012), mas sim oferecer aspectos como os apontados por Shulman (1987 apud MARICONI et al, 2017) para a base de uma boa docência, sendo o conhecimento das finalidades, propósitos e valores educacionais e de suas bases filosóficas e históricas um desses aspectos fundamentais.

Nesse sentido, algumas formadoras sugeriram, dentre outras coisas, abordagens mais teóricas e filosóficas para futuras formações. Para F2, por exemplo, é fundamental que se faça um resgate da importância da filosofia na Educação Ambiental, inclusive como forma de suprir algumas lacunas de formação básica e cultural das professoras:

A Filosofia. A gente tem que resgatar ela na Educação Ambiental, não adianta. Quando você tem um elemento estático, você filosofa sobre ele, ele é azul, ele é parado, e tal. E aí quando a criança tá na frente da mídia, ela tá estática e a mídia que tá se mexendo, e essa inversão acabou com o filosofar das crianças, e que muito das mudanças dos hábitos, de entender o que a vida precisa, das necessidades do além do eu, do ego, passa por filosofar. Eu acho que os professores já estão saturados de formação de processos democráticos. Já estão porque a escola já proporciona isso, eles já sabem fazer isso, já passaram por formações sobre isso, acho que a gente tem que ver outras lacunas na formação deles, que são lacunas de vida na verdade, culturais (F2).

A F8 também destaca a importância de se aprofundar, em futuras formações, as discussões teóricas a respeito da própria estrutura social e política para que se possa chegar a uma compreensão crítica da realidade global e da questão ambiental. A F9 concorda quando afirma:

Precisamos voltar à raiz do problema e pensar por que a gente trabalha com Educação Ambiental? De onde veio isso? Qual é o problema que a gente enfrenta? Se eu estou trabalhando com isso, é porque alguma coisa provocou isso, de onde vem tudo isso? E o que é de fato a questão ambiental, a gente tem que voltar a pensar nisso. Porque muitas vezes eles agem sem saber de fato qual é o problema que está te orientando na solução. Então seria uma formação epistemológica, e nunca a gente pode desagregar o político disso né, político-epistemológica. Se o professor não tem ciência disso, ele vai estar sempre fazendo uma coisa que é uma técnica, ele vai aplicar a técnica de alguma coisa (F9).

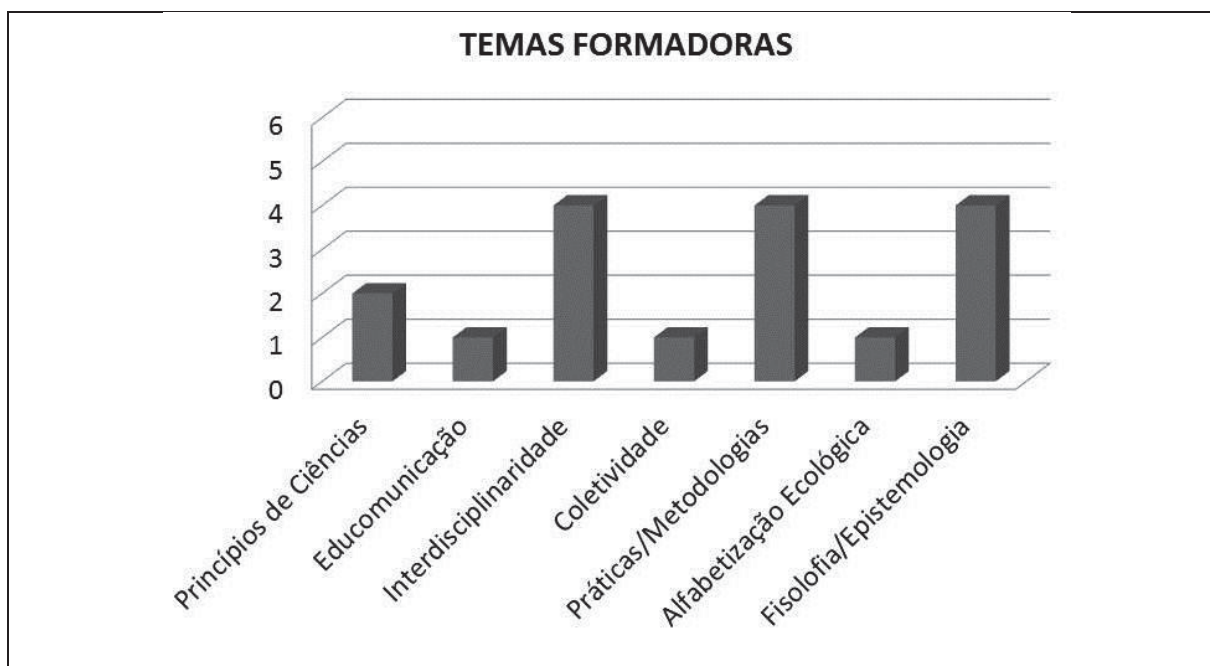
A fala da formadora F9 vai diretamente ao encontro a outro aspecto apontado por Shulman (1987 apud MORICONI et al, 2017) como fundamental para a formação de uma boa base docente, que é o conhecimento próprio e sólido dos conteúdos que serão trabalhados com os alunos, além do conhecimento pedagógico deste conteúdo. No caso da Educação Ambiental, se o professor não tem clareza das origens e contextos da problemática ambiental, como apontou a F9, torna-se muito mais improvável que consiga abordar uma discussão crítica sobre o tema com seus alunos, visto que ele próprio ainda não tem essa compreensão.

Ademais, a filosofia, a história e a sociologia, conforme assinalado anteriormente por Gadotti (2004), são elementos indispensáveis para uma melhor compreensão da prática educativa e para a sua transformação, além de oferecerem recursos para que isso seja feito com rigor e com a autonomia intelectual, defendida também por Contreras (2012). Para Gadotti (2004), um resgate das bases filosóficas que alicerçam as concepções de mundo atuais - e neste caso também a Educação Ambiental – é fundamental para a compreensão histórica deste movimento e para a compreensão do porquê hoje pensamos como pensamos e agimos como agimos.

Este resgate e aprofundamento são fundamentais, inclusive, para a compreensão do professor a respeito da função social da escola que existe hoje e, nesse contexto, qual é o seu próprio papel historicamente construído como professor. No caso da Educação Ambiental, este resgate é fundamental também para que o professor consiga compreender, como afirma González-Gaudiano (2013), a pluralidade discursiva que se encontra associada às diversas posturas políticas que são assumidas a respeito das questões ambientais e suas propostas de prevenção e correção dos problemas. Esse reconhecimento permite ao professor ter papel ativo na construção do currículo escolar e, portanto, maior autonomia na execução da sua função.

Outros temas também foram levantados e sugeridos pelas professoras e formadoras para futuras formações, que foram agrupados e classificados conforme sua proximidade temática e dispostos nos gráficos abaixo para melhor visualização.

Gráfico 1. Temas sugeridos pelas formadoras



Fonte: dados coletados e organizados pela autora desta pesquisa.

Gráfico 2. Temas sugeridos pelas professoras



Fonte: dados coletados e organizados pela autora desta pesquisa.

Os gráficos apontam significativo número de professoras e formadoras que sugerem o tema *interdisciplinaridade* em futuras formações. A justificativa mais recorrente das professoras é a de que tem sido muito difícil trabalhar Educação Ambiental com as crianças quando nem os próprios professores das escolas compreendem a importância do tema e não se sentem nem compelidos a colaborar

com as professoras das Práticas em Educação Ambiental, como afirmaram a P6 e a P12:

Outra questão que eu acho que é importante, ainda, é entender que é um tema que perpassa vários campos, porque dentro da Prática da Educação Ambiental ainda se fala 'ah, trabalhar o lixo e trabalhar a água é com a professora de Educação Ambiental', e isso tem que romper, trabalhar essa interdisciplinaridade e como ela pode acontecer. Então assim, o como fazer a interdisciplinaridade, sabe (P6).

De repente os professores que não são da Educação Ambiental, participarem de uma formação em Educação Ambiental, sabe, até vincular com os temas, tipo Educação Ambiental matemática. E não só pro pessoal da Educação Ambiental, mas pros outros, do regular também. Mas tem que ser aberto pra equipe administrativa e pedagógica, principalmente do CEI, eles não veem, eles acham que é plantar, tirar mato e não sei o que, e não é isso. Tinha que ter uma formação pros próprios pedagogos da escola sabe. Eu esbarro muito assim: 'que legal, mas é só isso?'. Então às vezes as pessoas acham que é tudo fácil, que é só colocar a comidinha da minhoca e não sei o quê. A separação do lixo aqui foi muito difícil, as professoras simplesmente diziam que não queriam fazer, tinha dois lixos, era só jogar no certo. Não adianta nada exigir das crianças, se a gente não faz, sabe (P12).

As justificativas das formadoras esbarram nesses mesmos aspectos apontados pelas professoras, como mostram as falas da F1 e da F10:

Essas formações precisam realmente ter um olhar mais transversal, de você casar essas coisas né, diversidade e a questão ambiental, inclusão e a questão ambiental, matemática e a questão ambiental, então eu acredito que um sonho de consumo para as formações é a gente conseguir romper as fronteiras desse conhecimento, as caixinhas, porque a Educação Ambiental se dá na fronteira né (F1).

Eu acho que precisa que os professores entendam mais que Educação Ambiental tem que ser trabalhado, e que não é só Ciências. Eu acho que as formações poderiam bater nisso, de mostrar que todas as disciplinas realmente podem e devem trabalhar essa temática, então trabalhar essa interdisciplinaridade ou então fornecer a formação de Educação Ambiental pras diferentes áreas de conhecimento, não só para o professor das práticas de Educação Ambiental e não só para o professor de ciências e geografia (F10).

Essa lacuna de formação ambiental nas diversas áreas de conhecimento, evidenciada pelas falas das professoras e formadoras, origina-se, em grande medida, na própria concepção de Educação Ambiental que se veicula, principalmente, nos meios mais comerciais de comunicação, como televisão e internet, e inclusive nos materiais didáticos escolares, materiais estes mais utilizados pelos professores como fonte de informação a respeito do tema, como apontado por

Tozoni-Reis (2011). Educação Ambiental esta pautada no ‘desenvolvimento sustentável’ e que representa uma visão pragmática e ecologista da Educação Ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Além disso, o fato de quase metade das escolas não possuir biblioteca significa, como discutido anteriormente, uma lacuna na formação leitora dos professores, elemento fundamental apontado por Caride (2017) como um dos principais alicerces da comunicação e de qualquer atividade humana e, conseqüentemente, da capacidade destes professores de ver e pensar a Educação Ambiental a partir de uma perspectiva crítica e complexa da realidade. E concordando com Sauvé (2017), quando ela afirma que a Educa  o Ambiental    um assunto altamente político, torna-se realmente um desafio trabalhar a interdisciplinaridade na Educa  o Ambiental escolar quando constatadas as lacunas que permeiam a forma  o básica de todos os professores de maneira geral.

4.2 EIXO TEMÁTICO 2: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Este segundo eixo temático teve como objetivo compreender qual a intencionalidade das formadoras na escolha das estratégias metodológicas utilizadas durante os encontros de forma  o e qual a avalia  o que as professoras fizeram destas estratégias escolhidas. Além disso, este eixo buscou averiguar quais metodologias as professoras consideram mais significativas para o seu próprio aprendizado e que gostariam que fossem mais utilizadas em futuras forma  es.

Todas as formadoras fizeram palestras expositivas e palestras expositivas dialogadas em pelo menos algum momento dos seus cursos. Segundo a F1, o que direcionou a escolha da metodologia foi o tempo, então a op  o pela palestra expositiva dialogada foi no sentido de aproveitar melhor o tempo disponível e *“fazer algo mais informativo, caso um dia as professoras tivessem interesse em implementar as propostas apresentadas”* (F1).

Para a F8, o tempo também foi, e sempre   , um determinante na escolha das metodologias para as forma  es. Segundo ela,

(...) as metodologias dependem do tema e do tempo. Então eu acho que quando a gente tem pouco tempo e aborda um tema teórico que precisa trazer autores e tal, ainda acho que essa metodologia expositiva    a que te faz o tempo render mais, porque você vai projetando e vai perguntando e

vai falando e vai permeando a tua fala com esse diálogo com os professores (F8).

A F9 e a F10, ambas formadoras da palestra 7, também optaram pela palestra expositiva para abordar aspectos mais teóricos da temática trabalhada e a fala da F9 demonstra que o tempo também foi um fator limitante na escolha metodológica da palestra:

O início foi uma palestra expositiva, uma parte bem teórica, que a 'F9' conduziu, pra mostrar qual que era o embasamento de tudo isso que a gente trabalhou na escola, mostrar que não foram ações isoladas e que sempre um fio condutor levava a todo o desenvolvimento das atividades (F10).

A nossa intenção era que a gente apresentasse o projeto fazendo com que elas realizassem atividades que os nossos alunos realizam, mas aí a gente viu que não caberia mesmo no tempo (F9).

Também a F11 optou pela palestra expositiva no começo da sua fala, para depois estabelecer uma roda de conversa com as professoras, mas afirmou que não gostaria de repetir o formato que fez, apesar de ser o que lhe dá mais segurança. Ela explica: “Se você tem um encontro, você vai fazer dentro de todos os compromissos que você tem, dentro da agenda que você tem, você vai fazer o que demanda menos tempo e que te dá segurança” (F11). Ainda segundo a F11:

Se eu fosse fazer estudos de caso, por exemplo, eu teria que estudar um por um, ia ficar quebrando a cabeça, (...) daria muito mais trabalho. Como metodologia, pras professoras, seria muito melhor, mas ia demandar muito mais tempo, então acho que a gente tem esses entraves assim (F11).

É possível perceber, portanto, que além do tempo disponível para a formação ser um fator determinante para as formadoras na escolha metodológica, o tempo disponível das próprias formadoras para a elaboração e acompanhamento do processo formativo também é determinante nesta escolha.

Para a F5, no entanto, uma reflexão sobre o público alvo foi o que determinou a escolha de se fazer uma palestra expositiva:

Primeiro a gente pensou no público, então fomos com uma proposta que eles não tinham muita formação sobre o que era aquecimento global e mudanças climáticas. Então a gente pensou em fazer uma apresentação para localizar os professores, o que é aquecimento global, onde que se localizam as mudanças climáticas, essa diferenciação básica entre tempo e

clima e de uma maneira que elas pudessem compreender para passar isso pras crianças (F5).

Segundo a F6, formadora da mesma palestra da F5, elas tentaram buscar metodologias variadas para que não ficasse apenas uma exposição dialogada, que *“é algo cansativo também para as professoras e porque acreditamos que também não seja o mais dinâmico e nem o mais cativante para elas”* (F6).

Algumas professoras afirmaram gostar das palestras expositivas e dialogadas, como a P11, por exemplo, que disse:

Eu não gosto de fazer dinâmica, eu falo muito, eu brinco muito, mas eu não gosto de fazer como se eu fosse as crianças, sabe, pra mim não funciona. Eu gosto assim, por exemplo, da professora que traz o assunto, lê o assunto e aí vamos discutir, que destaque o assunto principal, mostra seu ponto de vista e aí a gente mostra o nosso. A professora fala e depois a gente discute (P11).

A P7 concorda com a P11 quando afirma que: *“pra mim facilita mais a aula expositiva, quando elas trazem vídeo, trazem teoria, trazem situações da prática delas, porque dinâmica, pra mim, não funciona, eu acho que perde muito tempo”* (P7). Já para a P2, o assunto parece ser mais determinante do que a metodologia no processo de aprendizagem: *“As partes do curso que mais me chamaram a atenção foram teóricas e expositivas, então pra mim não faz tanta diferença, depende muito do assunto”* (P2).

Para todas as outras nove professoras, no entanto, as palestras expositivas, apesar de terem sua relevância, não devem ser a única opção metodológica nas formações, por serem cansativas e não representarem o que se estuda nas graduações e formações em termos de metodologias participativas e realmente efetivas para a aprendizagem. Segundo a P3, por exemplo,

Você só escutar, escutar, escutar cansa um pouco, apesar de a pessoa querer mostrar o trabalho pra você, eu acho que poderia ter um diálogo maior, e a participação dos professores poderia ser maior. Na verdade eu acho isso engraçado, porque a gente trabalha tanto essa questão do coletivo, da coparticipação, e ao mesmo tempo quando uma pessoa vai apresentar a palestra dela, ela acaba fazendo isso. Então eu acho que teria que ter uma interação maior, eu acho que a participação dos alunos ali, ou dos professores que tão sendo formados, eu acho que eles teriam que atuar um pouco mais, isso que eu sinto falta (P3).

Outra professora, a P4, afirmou que não conseguiu passar tudo o que viu no Ciclo para prática, pois, segundo ela, as palestras “*foram sobre um monte de leis e um monte de gráficos, mas tá, como que eu vou passar isso pras crianças? Faltou colocar isso na prática*” (P4). A fala da P8 foi bastante semelhante: “*às vezes quando é só teoria, não que não seja importante né, mas fica só teoria, teoria, teoria e aí você chega na sala e pensa ‘nossa, eu aprendi isso, isso e isso, mas tá, e agora o que eu vou fazer?’*” (P8). A P12 também afirmou que é interessante que o professor exponha um assunto na teoria, “*agora aquele que fica lá e fala, fala, fala...dependendo do assunto, até tudo bem né, mas tem uma hora que cansa, você para de aprender*” (P12).

Para a maioria das professoras, portanto, é importante que haja a teoria, mas a prática é fundamental no processo de aprendizagem e é necessário que haja um equilíbrio entre ambas. Segundo outras delas,

Eu gosto mais do experimento, da prática, da participação. Eu acho que aprendo mais, eu gosto também que tenha, e precisa ter, uma fala né, uma exposição também no slide, mas que a gente saia do slide e a gente venha pra prática, fazer uma mistura dos dois. Porque quando é muito só exposição assim, o tempo de concentração do adulto é o mesmo da criança, até inferior, porque eles estão em busca de um conhecimento que nunca tiveram, e a gente como já viu alguma coisa, acaba dispersando, fica cansativo (P5).

Eu acho que tem que ter dois momentos: eu acho que a expositiva, slides, vídeos, acho que os vídeos têm bastante impacto, são importantes, mas também ver uma coisa prática pra criança sabe, porque os professores vão com essa ansiedade, com esse anseio de sair de lá sabendo alguma novidade (P6).

Eu gostei muito do experimento da lâmpada, porque o que ela falou, ela trouxe ali e a gente fez a prática, viu como funciona. Aí me ajudou a pensar na prática com as crianças, porque daí tem a teoria, mas também tem a prática, aí assimila melhor. Tem a teoria, mas também tem a outra parte do que a gente pode fazer né. E aí você já tem uma ideia e encaixa no conteúdo, né (P8).

Eu acho que as mais significativas são as práticas né, que nem aquela que a gente foi na praça, as coisas que você faz, enfim, porque na prática, marcam mais (P10).

Com certeza prefiro quando tem uma dinâmica junto né, uma parte prática, com certeza. Porque o falar, o professor expondo e tal é interessante, mas ter a prática ou aquele diálogo aberto pra gente poder falar, aí é diferente sabe, é uma coisa que você consegue expor a tua situação, aí ali você vê outras passando a mesma coisa e vê que não é a única, então eu já prefiro isso (P12).

Mesmo que não tenham necessariamente utilizado metodologias ativas em suas palestras, dez das onze formadoras também afirmaram acreditar que o melhor caminho para as formações continuadas seja o das metodologias ativas e participativas, em que as professoras possam ter vivências e experiências práticas e em que haja uma interação maior entre as participantes e formadoras. Segundo a F6,

Penso eu que o melhor caminho é o processo de formação que a gente seja ativo, metodologias ativas. Atualmente eu estou aprendendo sobre o ensino híbrido e pensando nessa perspectiva de ensino híbrido e metodologias participativas para desenvolver as formações. Teria mais impacto para as professoras, porque sendo a Educação Ambiental, e tomando como base uma política nacional de Educação Ambiental, em que lá se instituiu objetivos e fundamentos da Educação Ambiental, lá está inserido como a importância do processo participativo para uma formação, ela tem que seguir esse mesmo caminho, é o mesmo critério. E outro aspecto é possibilitar uma formação para o professor, que ela não seja cansativa né (F6).

A F7 concorda quando diz:

Eu gosto muito das metodologias participativas, né. Na Educação Ambiental eu acho que a gente não faz nada sozinho, mas também depende do foco da formação, eu acredito que se você vai trabalhar um conceito, algo novo, se vai trabalhar uma temática que é mais complexa, que precisa ter uma boa fundamentação eu acho que é importante fazer primeiro uma exposição, tipo a dialogada né, e aí depois ações mais práticas. Como professora, a gente gosta de ter algo que a gente possa utilizar na nossa prática (F7).

E segundo a F9,

Acho que o papel de qualquer curso formativo, seja na universidade ou não, é repensar as coisas que já acontecem, refletir sobre elas o tempo todo, constantemente. Acho que qualquer professor tem que ser formado dessa forma. Às vezes, metodologia de projetos, por exemplo, fica um pouco complicado porque você tem que fazer realmente pra aplicar, e nem sempre isso é possível em processos formativos, mas pelo menos que você observe à luz do que você tá trabalhando. Esse tipo de coisa é um exercício. Eu acho que não vejo nenhuma formação, por mais teórica que seja, sem exercício. Eu sou da época de antigamente, que tinha tarefa de casa, exercício. É muito mais significativa a aprendizagem, porque simplesmente você ficar no discurso, você até aprende alguma coisa, mas eu sou dessa época mesmo, tem que exercitar, tem que fazer trabalho. Ninguém desencadeia os mecanismos cognitivos se não aplicar. A parte crítica, inclusive, que tanto se cobra do professor, ela aparece assim (F9).

A fala da F9 se relaciona diretamente com o que defende Freire (1983) a respeito do que deve ser o trabalho educativo: a formação da consciência popular dos homens para o desenvolvimento da democracia e da responsabilidade social. Para o autor, esse processo deve priorizar o estímulo à participação, ao diálogo, privilegiar o trabalho em grupo e a pesquisa e ser uma comunidade do trabalho e do estudo para criar disposições mentais críticas nos alunos que, no caso das formações continuadas, são os próprios docentes. Como visto anteriormente, Imbernón (2010) também defende que as formações continuadas devem ser pensadas para que se prevaleçam processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia e criatividade didática etc.

É possível perceber que, em termos teóricos, as formadoras consideram as metodologias ativas e as experimentações práticas a melhor opção para as formações continuadas. No entanto o tempo – ou a falta dele – se mostrou um fator determinante na escolha metodológica em dois momentos: primeiro, o tempo disponível que as formadoras têm para prepararem suas aulas e palestras e, segundo, o tempo disponível para realizar diretamente a formação. Segundo a F1,

A gente precisa de tempo, e é sempre isso né, o que é que a gente ganha de tempo nas escolas, né? Quando a gente vai fazer formação às vezes é uma horinha por semana e olhe lá, e às vezes em uma semana no início do ano a gente ganha 4 ou 3h. Então eu acho que o que vocês conquistaram foi um maravilhoso espaço (F1).

Levando em consideração que só as palestras teóricas não são suficientemente significativas para o processo de aprendizagem, tanto as formadoras como as professoras sugeriram alternativas metodológicas e de ações que acreditam que teriam melhor eficácia para futuras formações continuadas. Para a F11, e segundo o filósofo Edgar Morin, a quem ela dedica seus estudos, toda reforma de pensamento passa, primeiro, pela via emocional, e não pela racional. Para a formadora, portanto, seria importante que houvesse propostas que mobilizassem e sensibilizassem mais as professoras, pois, segundo ela, “*eu não sei se só a informação sensibiliza a ponto de a pessoa se tocar e querer fazer diferente*” (F11).

Várias formadoras acreditam também que as formações em que os formadores vão até as escolas têm muito mais impacto e são muito mais tocantes para as professoras. Segundo a F4, por exemplo,

*(...) seria interessante uma metodologia de aprendizagem por projetos né, então ajudar eles a pensar não só em uma temática né, na construção dessa temática junto com a comunidade escolar né, mas também no desenvolvimento dela. (...) Então que venha contribuir nessa construção, que seja uma formação contínua, que dure o ano todo ou o semestre todo, mas que tenha como produto final uma coisa assim, alguma coisa que aquele professor que tá na escola vá fazer efetivamente, e a formação daria o embasamento teórico, o embasamento da organização, do planejamento, pra ajudar esse professor a não ficar sozinho. E aí teria que ser uma formação mais longa, com mais tempo, pra acompanhar os professores, de repente **os formadores irem até a escola** fazer uma formação na escola. Aí os formadores seriam mediadores desse processo, em cada escola né, ouvindo cada professor, ajudando nas problemáticas específicas daquela escola, então que os formadores sejam um tipo de mediador no sentido de implantar alguma coisa na escola, que seja prática, que aconteça né. Porque se a gente ficar uma formação só pra questões pontuais, eu vejo que não tem uma mudança na estrutura didática e curricular (...) (F4, grifos da autora).*

A F1 também sugere que se faça um paralelo entre a formação teórica e a experimentação direta dos professores em sala de aula com os alunos, com acompanhamento do formador: “*trabalhar com a professora na formação e depois **ir lá junto na escola***” (F1, grifos da autora), disse ela. A F2 concorda e afirma que a parte de vivência sempre toca muito mais que só a parte teórica de uma formação. Para ela, é fundamental

*Ir pra fora, **ir pra escola mesmo**. Por exemplo, na ambientalização a gente tem uma etapa que é o diagnóstico, é a primeira coisa do processo que se faz na escola. Eles realmente têm que se colocar nessa posição de analista da problemática, e não só de discutir, mas de analisar para encontrar as soluções, aí acho que é uma formação que toca muito né (F2, grifos da autora).*

A F9 também acredita que **trabalhar com as professoras nas escolas**, além de enriquecer a formação pela experiência e vivência prática, sempre dá a possibilidade de também avaliar esta experiência. Segundo ela,

Mesmo que você não consiga produzir um projeto e executar dentro de um processo de formação, que pelo menos você possa entrar em contato com alguns e avaliar a partir daquilo que você está vendo ali de formação teórica. Leva para conhecer, ver coisas diferentes, ver um projeto acontecendo, fazer uma vivência prática. Elas já são professoras, a

*dinâmica de trabalho do professor já é essa, então o ideal é que pudesse, realmente, se visitar tal projeto, **ir em tal escola** e a partir daí você recolher, não é só ver, mas pensar sobre o que você tá vendo, a partir do que você tá trabalhando ali no percurso né (F9, grifos da autora).*

A F3 também afirma que considera muito importantes atividades que levem o professor para algum lugar, que eles **saíam da sala de aula** e que possam vivenciar situações que depois possam experimentar com seus alunos. Também a F7 acredita que é fundamental que haja **“alguma prática, um experimento, uma aula de campo, até mesmo uma vivência, porque é menos cansativo e sempre aprende mais”** (F7, grifos da autora). Para a F10, sempre deve haver algum exercício prático, mas sem ser um manual de práticas, visto que cada escola tem seu contexto e sua realidade. Segundo ela, *“se o curso fica só na teoria, ele perde um pouco do objetivo dele, que seria trazer esse conhecimento prático pra sala de aula”* (F10).

Para a F8, um exercício prático importante seria o resgate do exercício da escrita: *“seria bem interessante que os professores produzissem alguma coisa, seja um projeto, seja um texto escrito, acho que isso seria importante num processo de formação”* (F8). A fala desta formadora vai de acordo com a discussão de Caride (2017) a respeito do resgate das competências linguísticas dos professores como exercício fundamental para a ampliação da capacidade analítica da realidade, elemento este fundamental para a reflexão sobre os problemas ambientais. Além de Caride (2017), e dentro de uma análise hermenêutica, Gadamer (1997) também acredita que a linguagem é sempre a expressão do limite do nosso entendimento, portanto uma boa capacidade de comunicação escrita poderia ser interpretada como resposta ou confirmação ao entendimento de determinado assunto.

Já a F5 foi mais pragmática e, mesmo também considerando que seja fundamental que haja a parte prática nas formações, afirmou:

Eu continuaria nesse formato, porque o formato às vezes não somos nós que decidimos, a gente tem que trabalhar dentro do que o sistema nos oferece né, então a gente é amarrado ao sistema. Então se a prefeitura oferece esse sistema, então vamos trabalhar dentro dele. (...) A gente não pode sonhar muito com o ideal, a gente tem que botar o pé no chão e ver quais são as possibilidades dentro daquela realidade e ver como é que eu posso encaminhar uma proposta (F5).

Mesmo compreendendo as limitações em termos de logística e de recursos financeiros disponíveis para as formações continuadas, a maioria das professoras também deu ênfase às metodologias ativas e atividades práticas como mais significativas para seu aprendizado. Segundo seis, das doze professoras, uma combinação entre teoria e prática seria o ideal em termos de aprendizagem, em futuras formações continuadas:

*Ah, uma aula de campo seria o ideal, né, em outro lugar, porque aí você tá ali no lugar, né, vivenciando na prática, né. Eu acho que tem que ter a palestra e a aula de campo, **a prática**, elas são perfeitas pra formação (P1, grifos da autora).*

*Todas que foram lá estavam buscando coisas pra usar em sala de aula. Eu faço pós em 'EA', então a parte da teoria eu já tenho. Se você me perguntar sobre os gráficos, em que ano que aconteceu isso e isso eu não vou lembrar, mas se você fizer uma prática aí guarda bem mais. Então eu diria que **tem que ter a prática**, porque aprende muito mais quando você tem que realmente fazer (P4, grifos da autora).*

*Eu gosto da **prática**, eu gosto de dinâmica, gosto de experimento. Não ficar só teórica, 4 horas teóricas, que fosse uma mistura mesmo, acho que é melhor, até porque quando você experimenta, quando você faz, você nunca mais esquece, né. E também assim acho que movimenta o grupo, **integra o grupo** (P5, grifos da autora).*

*O que eu gostaria é de a gente poder participar e visitar a escola uma da outra, porque a gente fica curiosa, né, e **ver e fazer na prática é outra coisa**, né (P9, grifos da autora).*

*Algumas formações poderiam ser práticas, né, por exemplo, a compostagem, poderia fazer com a gente lá, sabe, mostrar como faz, como funciona, colocar a mão na massa pra aprender a fazer mesmo. Se fizer uma palestra ensinando, acho que aprende menos né, a gente se envolve menos. Tem que ter teoria também, sempre, mas **ter a prática também** (P10, grifos da autora).*

*Acho que coisas que a gente possa usar na sala de aula, entende, porque a gente busca isso. A teoria é ótima, porque a gente tem que saber também, então tem que ter, mas **tem que ter a prática**, porque a gente tem que ter uma ideia de como vai trabalhar isso com o aluno, sabe. Materiais que a gente possa usar, porque são coisas que às vezes a gente não tem tempo de procurar (P12, grifos da autora).*

Para outras quatro professoras, no entanto, a aula dialogada com trocas de experiências entre as próprias professoras, mediadas pelas formadoras, seria um bom formato de formação continuada:

Eu acho que mostrar vídeos, fazer um expositivo, mas aí dar uma parada, dialogar. Acho que essa dinâmica funciona. Ficar só na palestra é cansativo demais, né, porque daí é muita falação, muita informação. É importante ter

a teoria, mas tem que ter troca também. De repente uma primeira parte mais teórica, poderia ser mais sintetizada sabe, mesmo nos slides (...) destaca lá no Power Point, faz pensar sobre aquilo, **faz uma atividade em grupo, grupos diferentes, e depois discute** (P6, grifos da autora).

Aulas expositivas com esses trabalhos em grupos, como aquele que tinham as perguntas que a gente tinha que reformular, porque aí **traz uma situação de reflexão e de trocas**, o que a outra escola está fazendo, o que eu posso ajudar, contribuir, se concorda ou não, aí sim. E também **não precisa toda palestra ter uma situação prática, acho que se perde muito tempo** (P7, grifos da autora).

Olha, que tenha a teoria, né, porque senão a gente sai do nada, né, mas nem que seja num segundo momento tentar aplicar o que a gente viu, pensar com as próprias alunas que ideias elas teriam pra aplicar aquilo, dizer como faria e tal, a gente também pode contribuir né. Então uma formação que a gente também possa **discutir entre as professoras da turma, com troca de experiência** (P8, grifos da autora).

Prefiro palestras expositivas mesmo, **em que haja o diálogo, a troca de informações, troca de experiências**. E também que a gente possa ir onde está sendo feito diferentes, conhecer como tá sendo feito, ver como eles solucionaram o problema, como é que eles conseguiram, eles têm um contexto, mas às vezes a gente tem contextos muito parecidos e às vezes deixa de fazer porque acha que não vai conseguir, então **conhecer boas práticas acho muito interessante também**. E conhecer indo no lugar, sabe. essas experiências de vivências acho que são significativas. A questão da troca de experiência e a vivência, mas não esse fazer de conta que é a criança e praticar sabe, porque acho que a gente já tem que estar um passo a frente disso (P11, grifos da autora).

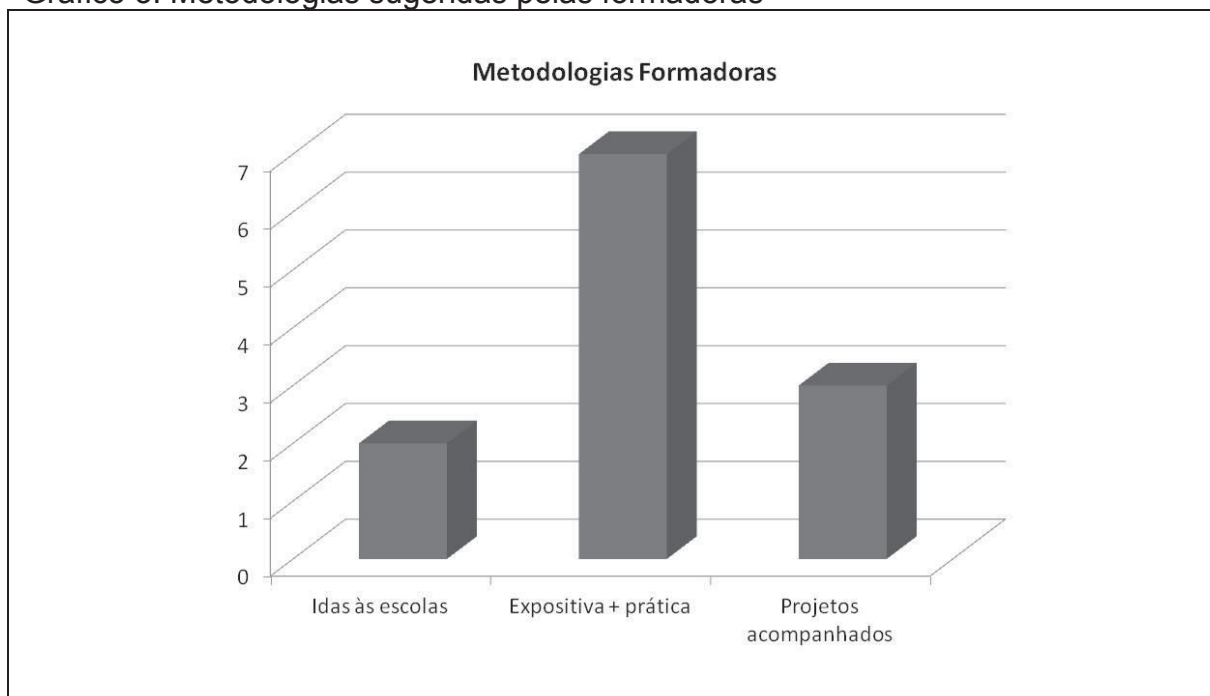
Apesar de várias professoras declararem maior preferência às práticas e atividades de campo, segundo a P3 havia uma instituição (o Instituto Estre) que fazia formações neste formato, aulas teóricas seguidas de vivências e aulas práticas, “*mas eles tiveram que cortar justamente porque o povo não gostava, porque dava mais trabalho. Você não estava lá mais só como ouvinte, tinha que participar, pensar, interagir. E dá mais trabalho, né, e as professoras reclamavam*” (P3). Para esta professora,

Eu acho que tinha que começar junto, sabe. Aí os professores podem dizer ‘acho que é isso, acho que é aquilo’, e aí **traçar o caminho juntos**, sabe, e não chegar dizendo ‘indicadores é isso, isso e isso e agora a gente vai fazer a prática’. Porque pra mim fica que nem uma atividade que você faz em sala de aula, vai lá explica a matéria e depois passa uma atividade, e não funciona assim, não é isso que a gente quer, **a gente quer entender como que funciona o caminho inverso**. O que a criança quer aprender daquilo que eu vou trazer? É sobre mudanças climáticas, o que é a mudança climática? O que você imagina na sua cabeça quando ouve falar em mudança climática? Então a **interação** tem que acontecer desde o começo, não tem que ser uma explicação pra depois ter interação, ela pode acontecer junto. É um processo mais difícil, mais trabalhoso? É. Pode demorar mais tempo, mas eu acho que é produtivo, eu penso assim (P3).

A fala da P3 se alinha em alguns aspectos com o que afirmam Moriconi et al (2017) a respeito de elementos necessários a uma formação continuada eficiente: um deles é o *foco no conhecimento pedagógico do conteúdo*, quando a P3 afirma a necessidade de se aprender o caminho inverso, do que a criança vai aprender daquilo que o professor ensina; os segundo é sobre as *metodologias ativas*, quando ela reforça a necessidade de se traçar o caminho juntos, de construir o conhecimento de forma 'não-bancária', como afirmava Freire; e o terceiro aspecto é a *participação coletiva*, quando ela menciona a interação entre professoras e formadoras, que deve acontecer desde o início do processo formativo. As falas de todas as outras professoras e formadoras também se alinham principalmente ao aspecto da presença maior de *metodologias ativas* nas formações, no sentido de uma participação mais ativa dos professores e de mais atividades práticas e de vivências.

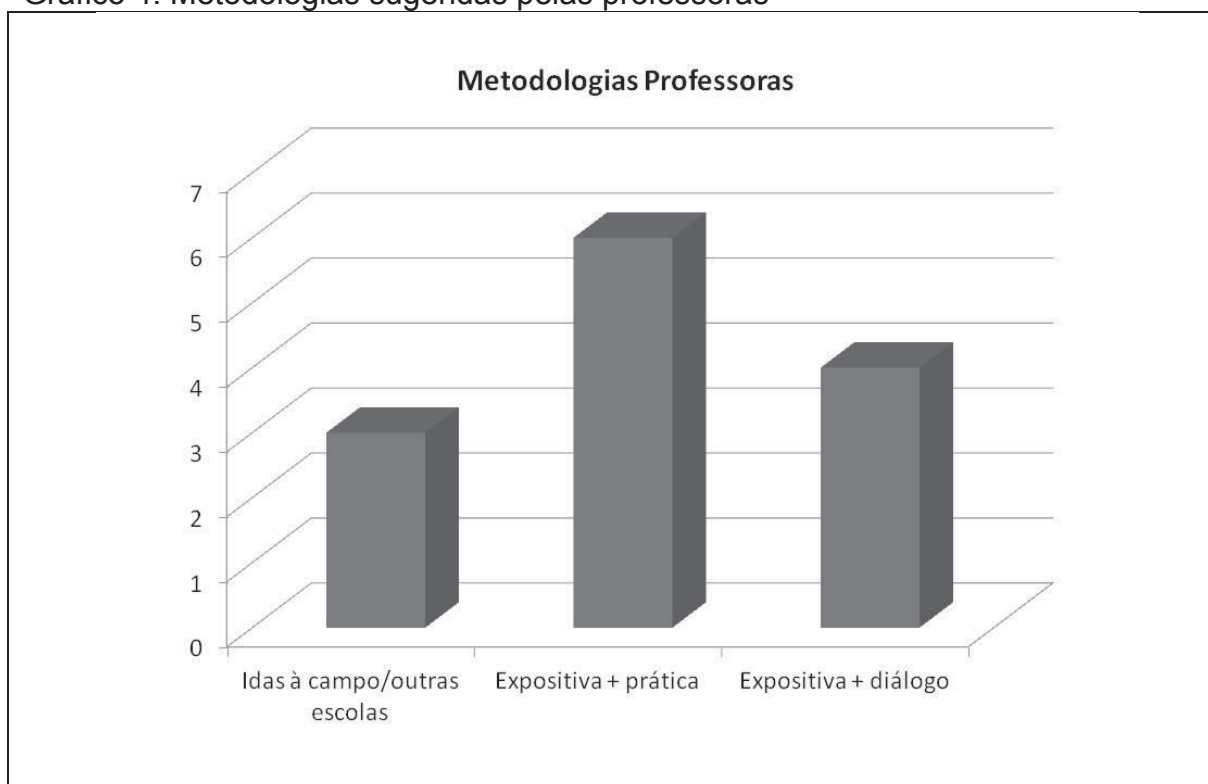
Para uma melhor visualização, as metodologias e formatos sugeridos pelas formadoras e professoras foram agrupados e classificados conforme sua proximidade temática e dispostos nos gráficos abaixo:

Gráfico 3. Metodologias sugeridas pelas formadoras



Fonte: dados coletados e organizados pela autora desta pesquisa.

Gráfico 4. Metodologias sugeridas pelas professoras



Fonte: dados coletados e organizados pela autora desta pesquisa.

Duas formadoras sugeriram que as futuras formações pudessem contemplar idas diretas das formadoras às escolas participantes, para a realização de alguma vivência ou atividade prática no local, pois dessa forma haveria um impacto maior para as professoras. Três professoras concordam que idas à campo – como parques, centros de tratamento de resíduos, museus etc. - ou a visitação a outras escolas lhes permitiria ver e conhecer boas práticas e experiências bem sucedidas que poderiam ser aproveitadas e adaptadas às suas realidades.

Três formadoras também sugeriram que as formações pudessem ser feitas através da metodologia por projetos, em que cada formadora se responsabilizaria por duas ou três escolas e acompanharia todo o processo de elaboração, execução e avaliação de um projeto prático de Educação Ambiental nas unidades escolares, ao longo de um período mais longo, como um ano ou um semestre. Durante este período, haveria encontros de discussão e formação teórica para fundamentar e embasar o caminhar dos projetos. Segundo as formadoras, este formato permitiria que as professoras tivessem uma formação a partir das suas realidades próprias e que materializasse para essas professoras um produto da sua formação continuada, que seria o projeto elaborado e executado.

A maioria das formadoras, no entanto, sugeriu que as formações se mantenham no formato de palestras expositivas seguidas de alguma atividade ou experimentação prática, pois dessa forma seria possível um maior aproveitamento do tempo e, ao mesmo tempo, haveria a realização de formação teórica e de um exercício prático de apreensão mais significativa do conteúdo. Para as formadoras, esse exercício prático não precisa ser, necessariamente, alguma atividade que as professoras possam aplicar diretamente nas escolas, mas sim uma prática que venha a contribuir na formação das docentes e na melhor aquisição da teoria trabalhada anteriormente na parte expositiva.

A maioria das professoras também sugeriu que as formações pudessem obedecer ao formato de palestra expositiva teórica e a realização de um exercício prático. As sugestões de atividades práticas das professoras, no entanto, se diferiram um pouco das sugestões das formadoras na medida em que aquelas solicitaram mais atividades que pudessem ser realizadas diretamente com as crianças em sala de aula. Quatro professoras, no entanto, acreditam que as atividades práticas nas formações continuadas necessariamente não contribuem com o aprendizado e a formação das docentes. Segundo essas professoras, a formação teórica seguida de diálogo e discussão seria suficiente para uma boa formação e, a partir disso, cada professora deveria transpor para a prática aquilo que aprendeu na formação. Segundo Moriconi et al (2017), no entanto, tem se mostrado eficiente, nas formações continuadas, que os professores se coloquem na posição de seus alunos, para buscarem um aprimoramento nas suas escolhas pedagógicas e para que eles compreendam as dificuldades que essas escolhas implicam na aprendizagem em diferentes contextos, idades etc.

Como discutido em capítulo anterior por Pimenta (2012), é tarefa do professor realizar o trabalho de análise das informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento para os alunos. Esse trabalho intelectual, no entanto, pressuporia uma sólida formação docente, tanto inicial como continuada, conforme apontado por Nóvoa (2010), mas que não representa a grande realidade dos docentes no Brasil hoje. Como apontou Gatti (2008) anteriormente, a abrangência de formações continuadas no Brasil surgiu principalmente como um suprimento da precariedade da formação de professores em nível de graduação.

É possível perceber, portanto, uma convergência entre formadoras e professoras na sugestão de palestras expositivas seguidas de atividades práticas em futuras formações. Isto seria uma forma de dar um sentido de concretude e uma orientação mais aplicada do que pode ser feito com as crianças nas escolas em termos de Educação Ambiental, sem recair em atividades pontuais e desligadas de um aprofundamento crítico. As atividades práticas também dão às professoras a oportunidade de avaliar o conteúdo sob outra ótica e de buscar as diferentes maneiras de ampliar, adaptar ou aprofundar aquele conteúdo para a sua realidade.

4.3 EIXO TEMÁTICO 3: REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Este terceiro eixo temático teve como objetivo compreender a intencionalidade das formadoras na escolha das referências teóricas utilizadas durante a palestra, além de compreender *se e de que forma* essas referências foram significativas para as professoras. Todas as formadoras possuem pelo menos o mestrado, sendo que sete delas já possuem o doutorado e duas o estão cursando, portanto sabe-se que é bastante vasto o referencial teórico usado e estudado por todas elas ao longo de suas formações acadêmicas e profissionais. Nesse sentido, este eixo temático buscou compreender não apenas quais referências cada formadora vem usando, mas se elas consideram importante que haja uma formação teórica por parte das professoras em formações continuadas. Também se buscou compreender se as próprias professoras consideram importante para a sua formação fazer um aprofundamento teórico sobre a Educação Ambiental e se já buscavam fazer isso antes do Ciclo de Palestras, ou não.

Todas as formadoras afirmaram ter indicado pelo menos uma bibliografia como sugestão de leitura para as professoras. As formadoras da palestra 7, no entanto, afirmaram que não chegaram a sugerir nenhuma leitura específica, apenas indicaram quais autores e referências usaram durante seus projetos e, segundo a F10, dependeria da iniciativa de cada professora anotar ou não as referências para buscas posteriores:

Foi colocada qual foi a referência utilizada. (..) eu acho que foi pensado que poderiam usar, mas acho que aí vai do professor que tá olhando. Acho que a referência é colocada ali pra embasar o que você tá falando e cada um

tem interesse em buscar aquela informação, aí vai de cada um se busca ou não (F10).

As leituras sugeridas pelas formadoras das outras palestras foram sintetizadas e organizadas na tabela a seguir para melhor visualização (TABELA 5):

Tabela 5. Sugestões de leituras

PALESTRA	LEITURAS INDICADAS
1. Educação Ambiental na escola: perspectivas teóricas e metodológicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Diversos livros sobre metodologias para a Educação Ambiental; - Diversos livros sobre ações e atividades de Educação Ambiental; - Texto <i>O Cinismo da Reciclagem</i>, de Philippe Layrargues;
2. Escolas Vivas: ambientalização, cultura socioambiental e sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>Alfabetização Ecológica</i>, de Fritjof Capra; - Leituras sobre Ecopedagogia; - Textos de Antonio Guerra sobre ambientalização;
3. Educação Ambiental e ação docente	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro</i>, de Edgar Morin; - Livro <i>Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico</i>, de Isabel Carvalho;
4. Indicadores de avaliação da Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Manual Escolas Sustentáveis</i>, do MEC; - Dois artigos relacionados à elaboração e aplicação dos indicadores; - Artigo sobre metodologias participativas;
5. Educação Ambiental e os desafios curriculares da ação docente	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>Dinâmicas Pedagógicas</i>, de Ivo e Ivanio Dickmann; - Livro <i>EduShifts: O Futuro da Educação é Agora</i>, organizado por Philippe Greier e Tathyana Gouvêa;

6. Educação Ambiental e mudanças climáticas	- Relatórios do Resclima;
7. Educação Ambiental e as experiências escolares	- Não foi sugerido nada específico.

Fonte: dados coletados e organizados pela autora desta pesquisa.

No dia da palestra 1, as formadoras levaram diversos livros sobre metodologia e práticas em Educação Ambiental e deixaram à disposição das professoras para que folheassem e anotassem as referências. Além dos livros, as formadoras indicaram especificamente a leitura do texto *O Cinismo da Reciclagem*, de Philippe Layrargues, encaminhado para elas por e-mail, para uma melhor compreensão da visão crítica da Educação Ambiental, abordada durante a palestra. Segundo a F8,

Sugeri livros que tinham muito mais a perspectiva de apontar suporte metodológico, que tipo de atividades, tipo de ações mais direcionadas à prática, porque isso é uma demanda de urgência dos professores, “o que a gente pode fazer?”. (...) Essa formação teórica de base necessariamente não precisa acontecer na formação continuada, porque isso é diferente. Uma coisa é o espaço acadêmico, leituras pra fundamentar uma pesquisa ou mesmo para produzir um artigo científico, é um tipo de leitura. Outro tipo de leitura é uma leitura feita para formação dos professores, é outro tipo (F8).

Como apontado anteriormente por Gadotti (2004), um aprofundamento teórico sobre história, filosofia e sociologia é fundamental para uma melhor compreensão da prática educativa. Segundo Moriconi et al (2017), no entanto, especificamente em formações continuadas de professores, um foco maior deve ser dado, como também apontou a F8, aos *conhecimentos pedagógicos* dos conteúdos. Ou seja, em formações continuadas se mostrou mais eficiente o foco nas maneiras pelas quais os professores podem trabalhar determinados assuntos com os alunos e nas maneiras pelas quais os próprios alunos aprendem tais conteúdos. É de se questionar, no entanto, quais momentos seriam os apropriados para se fazer este aprofundamento teórico - e necessário - com os professores, tendo em vista a fraca formação inicial apontada anteriormente por Gatti (2008).

Na palestra 2, as formadoras sugeriram às professoras a leitura do livro *Alfabetização Ecológica*, de Fritjof Capra, e sugeriram que as professoras buscassem mais informações sobre Ecopedagogia e sobre o que o autor Antonio

Guerra fala a respeito de ambientalização, sem necessariamente sugerir textos específicos. Segundo a F2, *“a gente trouxe algumas referências que ajudassem elas na ambientalização, mas muito leve, não foi nosso foco daquele dia trazer autores”* (F2). E, segundo a F1,

Acho que tem que ter cuidado né, como é que eu vou apresentar Morin pra uma professora ler o texto, que tem uma potência enorme, mas pode ter um efeito negativo, a pessoa pode ter uma repulsa pela temática, às vezes por causa da linguagem, ou pelo momento da pessoa. Acho que isso é uma questão cognitiva, o que entra em cada fase, senão fica um negócio solto né (F1).

A F4, da palestra 5, também concorda quando afirma que

A gente sempre privilegia textos que tragam uma linguagem acessível. Até o próprio Paulo Freire, começar com uma Pedagogia da Autonomia, um livro assim assusta a pessoa né, é uma linguagem pesada, de difícil compreensão (F4).

Para as formadoras, portanto, deve-se ter cuidado na escolha dos textos que serão indicados para as professoras, assim como apontado pela F8. Textos muito acadêmicos e muito densos não são considerados por elas como apropriados para uma formação continuada de professores por não contemplarem os objetivos principais da formação apontados por elas nos eixos anteriores, que é a busca por subsídios para a prática docente. Segundo a F6, da palestra 6, *“as nossas professoras não pedem leituras, artigos. Elas até pedem, mas não com tanta frequência, elas pedem mais atividades que podem aplicar nas oficinas”*.

Apesar de não ter indicado nenhuma leitura específica para as professoras, a F9 discorda do que afirmaram as outras formadoras e disse:

Pra mim, professores têm total condição de ter acesso à produção acadêmica. Não acredito que um professor tenha que funcionar só com material didático não, pode ler perfeitamente um artigo, uma coisa assim, um livro, não vejo porque não. (...) Com certeza eu indicaria livros sobre o que é a questão ambiental, artigos e tal (F9).

Onze, das doze professoras, afirmaram ter anotado ou se interessado por pelo menos uma das bibliografias indicadas pelas formadoras. Apesar disso, somente duas delas (P7 e P3) disseram ter ido de fato atrás dos textos sugeridos:

Eu lembro de elas terem falado bastante de citações, alguma professoras colocaram mais do que outras, acho que até professoras que estão mais no meio acadêmico colocaram mais, mas eu acho que os textos da Isabel Carvalho e da Lucie Sauvé, que me chamaram mais atenção, porque essas duas sempre quando aparecem são ideias que eu tento sempre me aproximar mais, então eu fui atrás dos textos sugeridos (P3).

Eu lembro que a professora Marília mostrou vários livros, e esses dois estavam na lista, que eu já usava, e quando ela mostrou eu fiquei muito feliz, porque eu já tinha. Esse aqui eu tinha largado porque achei a linguagem um pouco mais difícil né, aí como ela mostrou, e com a abordagem que ela deu no dia, realmente eu pensei que preciso estar por dentro dessa teoria que não é infantil, mas que eu tenho que transformá-la. Então eu acabei retomando a leitura depois da palestra (P7).

A P3 afirmou trabalhar com a Educação Ambiental há 16 anos e é a única das professoras que possui pós-graduação *strictu sensu* (mestrado acadêmico), que, inclusive, foi na área da Educação Ambiental. É possível, portanto, que esta seja uma das razões de sua proximidade maior com a literatura mais acadêmica, como o são a da Isabel Carvalho e da Lucie Sauvé. Já a P7 afirmou trabalhar com a Educação Ambiental há 8 anos, período acima da média de todas as professoras (que é de 6 anos), e é uma das únicas 3 professoras do grupo que possuem mais de uma especialização, o que também pode ser uma das razões pelas quais demonstrou maior interesse pela leitura sugerida na formação.

As outras nove professoras declararam que a falta de tempo foi o principal motivo pelo qual não foi possível ir atrás dos textos, apesar de terem se interessado por algumas bibliografias. Segundo elas,

*Eu anotei tudo, mas eu **tenho que terminar antes tudo o que eu estou lendo** agora, aí eu vou em partes, né (P1, grifos da autora).*

*Até teve sim, mas como **tava com muita coisa pra fazer**, só nesse ano que eu estou vendo ainda todo o material, estou revendo pra ver se tem alguma coisa que eu possa aproveitar. Você nos mandaram né, os slides e tudo, algumas coisas eu anotei também, mas por enquanto eu ainda não mexi nisso (P2, grifos da autora).*

*Quando as professoras deram pra gente aquelas referências bibliográficas, até tem uma coisa ou outra que eu olhei, mas tudo por cima, porque **é sempre muito corrido, né. É difícil a gente conseguir sentar com calma pra procurar e ler com calma** (P5, grifos da autora).*

*Sinceramente não fui buscar nenhuma referência, **não houve tempo hábil pra isso**. Eu já tinha na minha cabeça que eu ia mexer em todas elas quando fosse fazer o planejamento do ano seguinte, mas acabei vindo pra articulação, né, aí nem consegui mexer mais nisso (P6, grifos da autora).*

*Anotar eu anotei, mas não fui atrás de ler ainda. **Vai acontecendo uma coisa, depois outra e você vai deixando**, né (P8, grifos da autora).*

A gente sempre busca né, mas agora não lembro se busquei. Teve um vídeo das mudanças climáticas que elas passaram só um trequinho, aí depois eu vi inteiro (P9).

Anotei, mas eu não li. Eu tenho tudo guardadinho, mas ainda não li (P10).

*Sim, eu lembro das referências que elas passaram, mas vou te falar que **tem muita resistência por parte das professoras, sabe**. Quando você traz um a leitura que é uma sugestão, que é uma ampliação do que eles já sabem, **se você não sentar junto e fizer a leitura junto, não acontecem esses momentos, é bem difícil**. Mas eu tentei trazer para elas, falei que lemos tal texto, que a professora sugeriu tal leitura. Eu tinha uma professora na época que ou eu entregava tudo pronto pra ela ou não saía nada, era bem complicado (P11, grifos da autora).*

*Eu procurei, eu lembro que na hora anotei tudo e fui com tudo, mas não me recordo sabe. **É que é complicado sabe, o tempo. Ou você se dedica só ao estudo e estudo teórico, mas ali como é Práticas, você fica meio, sabe, sem saber o que fazer** (P12, grifos da autora).*

É possível perceber, pela fala das professoras, que, apesar do interesse, as leituras acabaram sendo deixadas de lado em detrimento de outras atividades que foram surgindo durante o período letivo. Como já apontado anteriormente por Caride (2017), a leitura constante e variada, além de dar às práticas o sentido da atividade humana, dá a possibilidade de se ampliar os pontos de vista e de ver a realidade sob diferentes perspectivas. Segundo Sauvé (2005), tais elementos são justamente os que se apontam como necessários para que os professores sejam capazes de fazer uma análise das dinâmicas sociais que se encontram na base da realidade das problemáticas ambientais.

Apesar de fundamental, o tempo que as professoras dedicam ao estudo – e consequentemente às leituras – acaba sendo reduzido a práticas muitas vezes mecânicas e burocráticas, ou sendo significativamente limitado, e, mais uma vez, levanta-se a discussão a respeito do processo de proletariza  o docente que vem acontecendo nas escolas. Como visto anteriormente, para Nóvoa (2010), alguns dos critérios necessários    defini  o do que    a profissão docente são a proximidade com as teorias e os saberes científicos, a autonomia na escolha dos instrumentos pedagógicos, dos materiais didáticos e na organiza  o do trabalho escolar, além de estar sujeito a uma regulamenta  o menos burocrática e assumindo uma fun  o cada vez mais participante e criativa ao nível pedagógico e também científico.

Sem tempo, no entanto, nada disso se torna viável e, inclusive, pouco a pouco se subtrai das professoras o hábito e a demanda pela leitura, pelo estudo e

pelo aprofundamento teórico. Isso fica evidente na fala da P11, que atuava como articuladora na época do curso e levava as discussões do Ciclo de Palestras para as professoras da sua escola, quando ela afirma que *“tem muita resistência por parte das professoras”* (P11) e que *“se você não sentar junto e fizer a leitura junto, não acontecem esses momentos, é bem difícil”* (P11). A negativa na aceitação das leituras teóricas também se evidencia em fala anterior da F6, em que ela afirma que *“as nossas professoras não pedem leituras, artigos. Elas até pedem, mas não com tanta frequência, elas pedem mais atividades que podem aplicar nas oficinas”* (F6). Isso é o que aparece também na fala da P4, a única professora que afirmou não ter se interessado pelas bibliografias sugeridas pelas formadoras: *“Eu não busquei. Não anotei, não fui atrás, não fui ler sobre nenhum, não comprei nenhum livro. Tenho os que vêm da prefeitura, pra usar com os alunos”* (P4).

A P4, que no semestre do Ciclo de Palestras esteve responsável por 250 crianças nas Práticas Ambientais – a professora com o maior número de alunos naquele semestre –, foi uma das professoras que afirmou, em análise de eixo anterior, que sua demanda nas formações continuadas era principalmente por atividades práticas que pudesse realizar diretamente com as crianças, pois, segundo ela, *“eu faço pós em ‘EA’, então a parte da teoria eu já tenho. (...) sobre lei, sustentabilidade essas coisas eu já sei, então queria saber se tinha novidades para a prática”* (P4).

Mesmo tendo demonstrado interesse pelas indicações bibliográficas das formadoras, quando questionadas a respeito do subsídio que as literaturas indicadas poderiam dar para as suas práticas, a maioria das professoras afirmou que seriam sim importantes, mas não necessariamente para ajudar com as práticas com as crianças, e sim só para a própria formação e ampliação de conhecimento. Segundo algumas delas:

Ah, eu acho eu ajuda sim. Mas é que nem eu digo, é bom como conhecimento pra gente, né, então é importante, porque a partir dali você pode ter as suas ideias, né, pra você não ficar ensinando as coisas muito soltas, né, é bom ter um embasamento, né (P8).

Eu acho assim, que ajudou pra conhecimento né, mas a realidade da gente é tão distante dessa teoria, né. Então acho que na prática não dá pra usar muito não, é mais pra conhecimento mesmo, né, mais pra gente (P9).

Se eu ainda estivesse trabalhando com as Práticas Ambientais, acho que com certeza eu leria, mas acho que seria mais como formação pra mim, pra

dizer como eu deveria trabalhar com eles, né, não pra eles, né, pra mim, pra eu organizar minhas ideias sobre o tema, pra mim (P10).

Acho que Ajudariam pra mim, pra eu crescer, entender e me formar, agora para eu passar pras crianças, daí não. Ajudariam eu a pensar, na minha formação. Daí eu vou adaptar isso pra realidade deles né (P12).

É possível perceber, pelas falas das professoras acima, que elas não relacionam um maior aprofundamento teórico com uma melhora na prática em sala de aula. Para elas, a leitura teórica pode sim ajudá-las a se formarem como pessoas, mas isso necessariamente não tem uma relação direta com a melhoria das práticas escolares. Outras professoras, no entanto, demonstraram compreender que uma melhor formação humana está diretamente relacionada a uma melhor reflexão sobre as práticas em sala de aula:

Acho fundamental, leitura é sempre importante né, porque é nessas leituras que você busca a base pras reflexões que você vai fazer na prática, né (P3).

A leitura é fundamental, porque como a Educação Ambiental tem essas diversas linhas, ela te obriga a pensar em diversas frentes e buscar autores de diversas frentes, então nesse sentido ela é muito parecida com a Educação integral, a Educação Integral busca muito conhecimento de várias áreas, e por esse motivo eu acabo conhecendo várias fontes, mas que têm uma linguagem muito parecida. Então eu penso que a Educação Ambiental é a nossa Educação Integral, ela é muito paralela, muito relacionada (P6).

É através dessa teoria, e teoria pesada, porque Educação Ambiental realmente tem que estudar mesmo, fazer os cursos pra compreender um pouco do que seja, que eu vou ter o que transformar pra poder passar para a criança, saber o que eu vou passar pra ela. Então essa leitura, por exemplo, me ajudou não só na minha formação como professora, mas me ajudou na prática também porque me trouxe situações diferentes, situações que eu nunca imaginaria (P7).

Claro, porque você sai do mesmo, da mesmice. Pra você ter ideias, você tem que ter conteúdo, e aí sim você pensa nas possibilidades do que fazer, mas se você só vê a Educação Ambiental como reciclagem e efeito estufa, você só vai pensar em atividades disso, vai ficar na mesmice, né (P11).

Conforme visto previamente, Pimenta (2012) afirma que é papel do professor trabalhar a informação no sentido de transformá-la em conhecimento para os alunos. Essa transposição exige análise crítica por parte do docente e, portanto, só pode ser feita por um profissional preparado científica, teórica, pedagógica e culturalmente. Também um dos princípios gerais sobre a profissão docente estabelecidos pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente, da UNESCO, ressalta que a docência exige dos profissionais

conhecimentos aprofundados e competências específicas adquiridos e alimentados por estudos rigorosos e continuados. Torna-se fundamental, portanto, que os professores estudem e compreendam que a formação teórica está diretamente relacionada com a melhor capacidade do docente de fazer esta transposição das informações em conteúdos e da sua melhor capacidade de trazer criticidade e contextualização para as atividades de sala de aula.

O aprofundamento teórico, apesar de ser a base de uma formação docente consistente e de qualidade, segundo os autores que fundamentam essa pesquisa (PIMENTA, 2012; NÓVOA, 2010; CONTRERAS, 2012; CARIDE, 2017; TARDIF; LESSARD, 2014), não deve ser o único foco das formações continuadas, como bem apontaram as formadoras e as próprias professoras neste e nos eixos temáticos anteriores. Também segundo Moriconi et al (2017), o foco deve ser sobre o conteúdo específico trabalhado – neste caso, o aprofundamento teórico em relação ao campo da Educação Ambiental e os contextos das problemáticas ambientais –, mas, também, em como os alunos aprendem ou podem aprender esse conteúdo para fundamentar sua formação.

Tendo visto, portanto, que o Ciclo de Palestras pôde contribuir principalmente com a formação teórica das professoras, interessa também saber em que aspectos as professoras consideram que essa formação contribuiu para as suas práticas em sala de aula ou se essa formação teórica pôde, de alguma forma, se ver refletida nas práticas e ampliar o repertório pedagógico das docentes.

4.4 EIXO TEMÁTICO 4: PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este quarto eixo temático teve como objetivo compreender, pelo olhar tanto das formadoras como das professoras, em que aspectos a formação pode ter influenciado as práticas das professoras. É pertinente considerar aqui que o Ciclo de Palestras aconteceu durante todo o segundo semestre de 2017, encerrando-se no último dia de novembro daquele ano. As entrevistas para a coleta de dados desta pesquisa foram realizadas em março e abril de 2018, começo do ano letivo seguinte, portanto. Compreende-se que não houve tempo hábil para que as professoras de fato pudessem ter tentado colocar na prática alguma coisa do que aprenderam ou

aprofundaram durante a formação, visto que o curso acabou no fim de um semestre letivo e as entrevistas foram feitas logo no começo do semestre seguinte.

Nesse contexto, a maioria das formadoras reconheceu que é difícil afirmar se a palestra influenciou ou não as práticas das professoras, principalmente porque em formações continuadas quase nunca há uma avaliação real e profunda do impacto da formação *a posteriori*, como afirmou F8:

Isso é um outro problema das formações continuadas, não há registro de nada. Um pesquisador vai buscar esse registro e encontra muito pouca coisa. Às vezes encontra atas, lista de presenças, mas não há uma avaliação concreta. Isso não é uma questão só da Educação Ambiental, é de uma maneira geral na educação continuada de professores, então acho que isso é muito importante, que haja avaliação, que haja registro dessas atividades. E avaliações profundas, e não avaliações de preencher um questionário e dar nota. Avaliações profundas, com reflexões críticas, sobre o que foi e não foi bom e tal. Porque eu acho que num processo desse dizer só que foi bom ou foi legal, não é o que a gente precisa para crescer (F8).

Segundo Moriconi et al (2017), são raras as avaliações que buscam encontrar algum tipo de evidência de que a participação dos professores em formações continuadas tenha contribuído para a melhoria de suas práticas ou do desempenho acadêmico de seus alunos, por exemplo, e como esse processo se daria. Esta pesquisa não teve como objetivo analisar ou acompanhar as práticas das professoras após a formação continuada, inclusive porque não haveria tempo hábil para tal. No entanto houve uma tentativa de aproximação e de compreensão do quanto as próprias professoras consideram que a formação possa ter contribuído para a melhoria dessas práticas.

Mesmo reconhecendo que é difícil afirmar se o Ciclo de Palestras influenciou ou não as práticas das professoras, algumas das formadoras disseram esperar que, pelo menos de alguma forma, suas palestras tenham tido sim alguma influência direta sobre a prática das docentes. Segundo elas,

Acho que influenciou sim, até pelas próprias ecotecnologias que a gente apresentou. A gente focou nisso pensando que elas poderiam usar na escola. Eram oficinas que elas poderiam pensar, e que existem muitas possibilidades de se fazer, a gente quis mostrar isso (F2).

Olha, quando eu e a 'F7' estávamos pensando, não sei se estávamos pensando muito nesse pra frente né, mas depois, no dia, tendo feito aquela atividade ali, eu penso que talvez elas possam estar vendo a Educação Ambiental na escola dela sob outras perspectivas, em vários aspectos. Eu acho que os indicadores dão pistas de várias estratégias pras professoras,

porque se elas constatarem que tem alguma coisa que não acontece ali na escola, elas já sabem que ali tem um caminho pra ser trilhado, né, então acho que funcionou pros dois lados (F3).

Eu acredito que sim, principalmente o material lá do MEC, das Escolas Sustentáveis, (...) então ali tem várias sugestões de outras temáticas que eles podem desenvolver na escola, então é um material que poderia ajudar eles a pensar na prática deles, até mesmo de tecnologias, que a gente chama de educomunicação, até pra registrar as práticas que eles desenvolvem na escola (F7).

Com certeza. Eu acho que qualquer experiência apresentada é uma possibilidade de você se colocar diante e pensar 'olha isso eu acho interessante, quem sabe eu pego alguma coisa daí', ou 'isso eu não quero'. Então isso é importante. É difícil responder esse tipo de coisa, mas, enfim, eu volto à ideia de mostrar uma experiência, e isso é sempre formativo. A gente não queria que elas saíssem dali reproduzindo o projeto, mas que elas entendessem como é que se elabora uma ação (F9).

Ah, eu acho que sim, inclusive porque como a nossa experiência foi, como eu falei, saindo dos estereótipos de tudo o que é feito, não que ela seja 'nooossa, que coisa espetacular', mas sai um pouco do estereótipo que é trabalhado em sala, que é a horta que foi reivindicação do pessoal. Eu acho que por isso ela pode influenciar sim, mostrar que pode ser trabalhado de outro jeito, né, e com as referências pode ajudar quem quer buscar aprofundar isso (F10).

Para essas formadoras, as ferramentas passadas (ecotecnologias, indicadores de avaliação), as experiências relatadas (PIBID) e as bibliografias indicadas (Manual Escolas Sustentáveis – MEC) podem sim ter tido alguma influência na prática das professoras. Já outras formadoras afirmaram que não tinham, necessariamente, essa intencionalidade quando ofertaram suas palestras, como a F4, por exemplo, que afirmou que:

A ideia da palestra era que ajudasse elas de certa forma a entender que essas fragilidades da escola são comuns por conta da estrutura fechada, mas que a ação docente delas permite essa autonomia de certa forma, né, então que contribuísse que elas entendessem que são problemas características comuns da escola, mas que na ação docente cotidiana ela pode tentar mudar isso de alguma forma. (...) Foi mais pra elas refletirem mesmo, sobre a importância da Educação Ambiental e as possibilidades que elas têm de atuar nessa estrutura escolar (F4).

Outras formadoras também afirmaram que suas expectativas foram mais no sentido de possibilitar reflexões teóricas sobre as práticas e de introduzir as professoras a um tema ou conceito novo:

Nosso objetivo era que elas saíssem dali com pelo menos alguma mudança ou mobilizadas a pesquisar mais sobre as mudanças climáticas, porque era importante essa mobilização primeira. Agora, mudar a prática é bem

complicado, daí você vai ter que perguntar pra elas, porque eu acho que é muito difícil a gente mudar a prática do professor, porque o professor infelizmente entra no sistema da escola, aqueles tempos escolares e avaliações de condutas a cumprir. E se o professor não tem essa perspectiva de como inserir a Educação Ambiental, que é um tema transversal, dentro desse ambiente escolar, ele passa 10 anos na escola fazendo a mesma coisa (F5).

Olha, vou ser bem sincera com você. Eu penso que um dia, que é o que foi a palestra, é muito difícil, seria necessário ter mais dias, uma formação específica sobre mudanças climáticas globais, uma formação com uma carga horária maior, então eu penso que nesse momento, considerando esse um dia que aconteceu, é de alguma forma inquietar esses professores, porque a partir do momento que você inquietar, ela vai questionar e vai buscar informações, parâmetros sobre esse assunto. (...) Era mais uma provocação (F6).

Eu acredito que uma fala assim, uma manhã de palestras não sei se vai impactar nas práticas, sinceramente. A gente sempre tem o objetivo de que isso aconteça, então você vai falar sobre ressignificar o pensamento, concepções pra elas refletirem, então eu foquei muito nisso, no trabalho integrado, na trans, e elas foram muito claras em dizer que elas não conseguiam fazer isso na escola, nenhuma delas (F11).

Duas formadoras (F6 e F11) afirmaram que o tempo das palestras foi demasiado curto para que pudessem ter tido uma influência real ou significativa na prática das professoras. De fato, esta é uma das questões pontuadas por Moriconi et al (2017) como relevantes nas formações continuadas eficientes: o tempo de duração das formações. Para as autoras, uma duração mais prolongada das formações permite um contato mais frequente dos professores com os formadores e, ainda segundo as autoras, este contato é fundamental visto que os processos de aprendizagem nunca são lineares ou necessariamente sequenciais, e sim interativos, e requerem retornos constantes. Apesar de o Ciclo de Palestras ter tido sete encontros ao longo de cinco meses, cada formadora teve à sua disposição apenas 4h, o que configura um tempo curto para cada assunto e uma baixa frequência de contato entre as professoras e cada uma das formadoras.

Ainda assim, onze das doze professoras afirmaram que a formação contribuiu, sim, para as suas práticas, seja diretamente através da reprodução de alguma atividade sugerida, seja através da ampliação de reflexões sobre seu próprio trabalho ou sobre novas questões e abordagens a respeito da Educação Ambiental que lhes permitiram novos olhares sobre as práticas. Segundo algumas delas:

Olha, bem na prática, assim, não sei. Eu sempre pensei em fazer um trabalho junto com outras Secretarias, com a comunidade, mas nunca fui, sabe. Aí com a formação eu já pensei melhor em buscar parcerias, ajudou a

amadurecer a ideia, porque eu acho bem bacana esse trabalho. E me ajudou a pensar nessa busca por parcerias né (P1).

Nossa, com certeza, contribuiu bastante sim. Primeiro eu acho que na minha formação pessoal, tem muita coisa do profissional que eu levo pro pessoal e do pessoal que eu levo pro profissional, né, porque eu acho que não tem como você separar muito isso, mas eu acho que nessa questão de como me portar como professora, de tentar sempre estar atenta a não estar ali como uma pessoa que domina o conhecimento, mas que está ali para compartilhar e pra ver também o interesse das crianças, o que eles querem aprender, e se eles estão tendo noção do que está sendo realizado, e algumas coisas mais pontuais, principalmente essa questão das mudanças climáticas que é uma área que eu não domino, então algumas coisas eu peguei mesmo, fui atrás, pesquisei pra incrementar as aulas, cheguei a trabalhar com as crianças, foi bem bacana. Algumas coisas eu já trabalhava também, mas a formação ajuda a não esquecer, é sempre um reforço. Porque na correria, o tempo é o pior inimigo da escola, né, e tem uma pressão de que você tem que fazer, tem que fazer certo etc. Então às vezes você está tão envolvida que acaba esquecendo esse lado, e é aquele momento que a turma tá ali naquele turbilhão e aí que você para e pensa 'tá faltando aquilo lá, tá faltando movimento corporal, tá faltando processo coletivo pro entendimento das crianças...'. Então foi importante pra ajudar a relembrar, fazer esse resgate, isso foi bem importante (P3).

Contribuiu sim, a fundamentação teórica foi muito pontual e foi excelente, me ajudou na minha formação como professora, porque mesmo que você não saia de lá com a atividade, você sai com o conhecimento e elabora a atividade que você acha melhor. Eu acho isso importante, se não tiver conhecimento você não elabora atividade (P5).

Ajudou. Ajudou sim, que nem eu falei pra você, porque meio ambiente na minha cabeça era bem quadradinho, né, era a natureza, os fenômenos e coisa assim, daí lá a gente percebeu que o ambiente é tudo, né, é tudo que faz parte, né, eu mudei completamente o meu olhar, né. E aí gente pensa em atividades diferentes, né (P8).

Nossa, totalmente, tudo o que eu aprendi ali foi de uma base que se eu não tivesse feito o curso eu ia me bater muito mais, ia ficar bem perdida. O curso não deu as práticas que eu deveria fazer, claro, mas eu a teoria pra eu organizar na minha cabeça, formar o que era importante trabalhar e o que não era (P10).

Para a P9, o Ciclo de Palestras contribuiu para a sua formação pessoal, mas não necessariamente para as suas práticas: *“Contribuiu bastante, né, de um jeito ou de outro é um saber a mais que a gente adquire. (...) Mas assim, o curso me ajudou, mas mais pra minha formação pessoal, sabe, pra prática não ajudou tanto” (P9).* Já a P4 considerou que a formação não contribuiu em nada para as suas práticas:

Não, tanto que eu nem me inscrevi esse ano. Foi muito teórico. Quinta feira é a nossa permanência, é dia que você tem pra se planejar pra semana inteira, são 5 turmas, tem que ter atividade pras 5 turmas. Eu consigo começar com a questão do lixo no 1º ano pra evoluir pra questão do consumismo lá no 5º, dá pra fazer essa evolução, mas tem atividades que não dá. E você tem que planejar, mas você tá em curso. E como que você

vai ficar a semana inteira sem atividades planejadas? Então não me inscrevi esse ano pra nenhum curso, esses cursos não têm me ajudado, em nenhum eu saí pensando 'nossa, a partir dessa palestra aqui vou ter atividade pro mês'. Você viu lá, muitas palestrantes repetiram muita teoria, muita teoria, sempre isso. Então acho que teria que rever, porque não me serviu (P4).

Além dos depoimentos dados nas entrevistas, desde o primeiro dia da formação continuada foi solicitado às professoras que tentassem rever suas práticas ao longo daquele semestre, concomitantemente à realização da formação, e que realizassem em suas turmas alguma atividade ou projeto de Educação Ambiental que levasse em consideração as reflexões que estavam sendo feitas ao longo do Ciclo de Palestras. Após a realização da atividade, as professoras deveriam elaborar um relato desta atividade para ser entregue na última semana do Ciclo (portanto, antes da palestra 7). O Relato de Atividade, além de requisito parcial para a conclusão da formação continuada, também seria um exercício de sistematização e de planejamento de atividade. Nele deveriam constar:

1. Título da Atividade;
2. Tema abordado (qual(is) tema(s) dentro da Educação Ambiental foi(foram) abordado(s));
3. Objetivo da Atividade (quais os propósitos queriam ser alcançados com a atividade);
4. Período de Execução da Atividade (quanto tempo durou a atividade);
5. Metodologia Utilizada (passo a passo da atividade);
6. Resultados Obtidos (que impactos a atividade teve sobre as crianças);
7. Imagens (fotos tiradas durante as atividades, se possível);
8. Reflexão Sobre as Contribuições da Formação para o Trabalho (reflexão sobre como esta formação contribuiu para o amadurecimento do trabalho da professora com Educação Ambiental – ou não).

No oitavo item dos Relatos de Atividade diversas professoras afirmaram que a formação contribuiu principalmente para trazer um novo olhar sobre a Educação Ambiental: *“A medida que as palestras iam sendo passadas, o meu entendimento neste tema ia clareando e me dando várias ideias”* (P10); *“O ciclo de palestras mostrou um novo olhar e novos caminhos de implantar no âmbito escolar, oportunidades para que professor e aluno se apropriem do espaço onde convivem”* (P7); *“Esta formação contribuiu muito para meu desenvolvimento pessoal e*

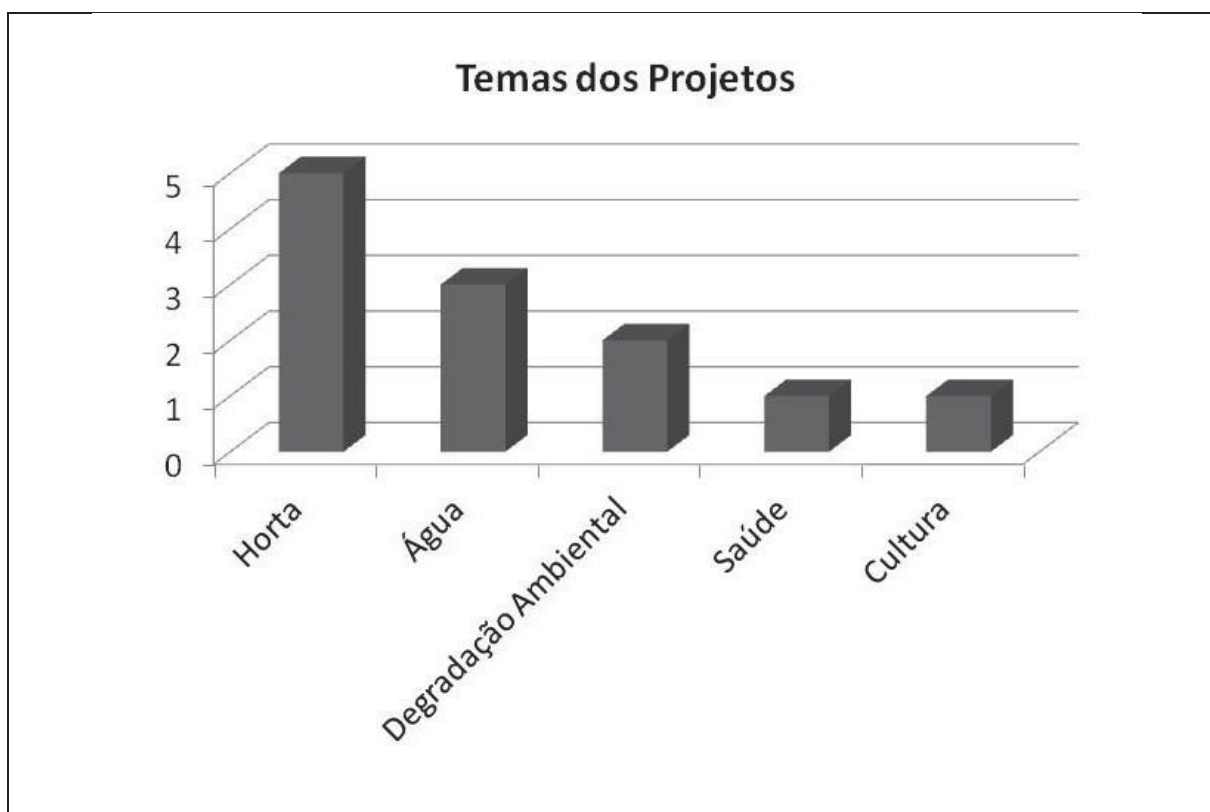
profissional, ampliou o campo de trabalho, fez com a Prática de Educação Ambiental não se restringisse apenas à horta e jardim” (P9).

Essa formação contribuiu muito para que eu compreendesse que a Educação Ambiental vai além das questões de respeito e preservação do meio. As questões abordadas sobre a Educação Ambiental crítica foram relevantes e serão abordadas durante meu trabalho em sala de aula (P8).

Em especial os estudos sobre a ambientalização do espaço educativo me fizeram refletir sobre a necessidade de se superar o caráter superficial com que o tema educação ambiental é tratado em nossa unidade escolar, restringindo-se muitas vezes ao trabalho com a horta e o descarte adequado do lixo e não como uma realidade indissociável, nuclear ao nosso cotidiano (P11).

Apesar de afirmarem que o Ciclo de Palestras ampliou as visões sobre a abrangência da Educação Ambiental, a maioria dos projetos e das atividades reportadas nos Relatos teve a horta como tema principal, como pode ser visto no gráfico abaixo:

Gráfico 5. Temas dos Relatos de Atividade



Fonte: dados coletados e organizados pela autora desta pesquisa

A P2, por exemplo, foi uma das professoras que optou pelo trabalho com a horta. Em seu Relato, afirmou que o objetivo da proposta era:

Proporcionar aos alunos o conhecimento e a conscientização sobre os assuntos que envolvem o meio ambiente e a cidadania, em especial atenção a preservação e ao cuidado para as futuras gerações e despertar valores e ideias de preservação da natureza nas crianças e famílias com a aquisição de hábitos saudáveis e sustentáveis (P2).

Na descrição da atividade, no entanto, foi possível perceber que foram trabalhadas apenas as questões técnicas da horta, como preparo do solo, semeadura, técnicas de transplante de mudas, higienização de hortaliças, consumo de alfaces cultivadas e criação de compostagem e minhocário. Pela descrição da atividade, não houve nenhum momento que permitisse afirmar que se alcançou o objetivo proposto, como “proporcionar a conscientização sobre os assuntos que envolvem o meio ambiente e a cidadania”. Como resultado obtido através do projeto, a P2 afirmou apenas que “houve participação e envolvimento de todos os alunos com entusiasmo e cooperação, tendo impacto significativo junto aos familiares”.

A P12 foi outra professora que optou por trabalhar com a horta e, em seu Relato, afirmou que o objetivo da atividade era “reestruturar a horta da escola”, apenas. Na parte de metodologia, descreveu as atividades realizadas pelo Projeto Fazenda na Escola, realizado por alunos dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal da UFPR, que foram: retirada do mato da horta, divisão dos canteiros, adição de terra. Ainda na metodologia, afirmou que “os educandos, professores, funcionários, pais de alunos e a comunidade participaram para essa reestruturação e manutenção da mesma, através de atividades de plantio, doação de mudas e manutenção da mesma” (P12). Como resultados obtidos, afirmou que “os resultados foram mais que esperados. As crianças mudaram muito seus conceitos e atitudes perante a situações do cotidiano” (P12).

Assim como na proposta da P2, não é possível afirmar, pelo Relato de Atividade da P12, através de que maneiras tal resultado foi obtido e em que aspectos ou sentidos. A maioria dos Relatos de Atividade demonstrou algum tipo de incoerência entre os objetivos propostos, as metodologias e os resultados obtidos. Não foi possível compreender, através dos Relatos, de que maneira as metodologias descritas permitiram que se chegasse aos resultados indicados.

Em seu Relato, a P5, por exemplo, afirmou que o objetivo da proposta era “desenvolver em práticas cotidianas, ações que contribuam para a noção de conservação dos Ecossistemas e da melhor qualidade de vida dos seres humanos que se beneficiam desses recursos naturais” (P5). Como metodologias para atingir este objetivo, afirmou ter buscado “aprimorar a socialização e relação interpessoal das crianças, sendo vivenciadas por meio de dinâmicas: Teia de Aranha, Tô ligado em você, integração das turmas e das práticas” (P5). Como resultado do trabalho, escreveu que “os resultados obtidos até o momento são a percepção de que os educandos, já adquiriram uma consciência ecológica, a importância de Reduzir, Reutilizar e Reciclar” (P5) e as imagens anexadas ao Relato foram principalmente fotos das crianças trabalhando na horta da escola, atividade esta que sequer foi mencionada no Relato.

Dois aspectos podem ser analisados a partir da interpretação dos relatos das professoras. Um deles está relacionado à dificuldade das professoras em se expressarem por escrito e de elaborarem um relato textual coerente, que possa ser lido, interpretado e, possivelmente, reproduzido por terceiros. Esta dificuldade está diretamente relacionada à discussão apontada anteriormente por Caride (2017) sobre a precária formação literária das professoras, e que também se manifestou nos depoimentos do Eixo Temático anterior sobre a busca de bibliografias relacionadas ao seu objeto de trabalho, que é a Educação Ambiental, e que a maioria das professoras afirmou não fazer. Professores que não leem, consequentemente, e muito provavelmente, terão dificuldade de escrever. Este, aliás, é um dos apontamentos da F8 a respeito do resgate da escrita na formação de professores:

O principal problema para a formação, e isso não só pra licenciatura, pra qualquer formação, é a questão da apropriação da linguagem escrita. E isso tá diretamente relacionado com a capacidade de leitura, a formação leitora. (...) Então a gente está trabalhando com um grupo de professores com dificuldade de escrita e dificuldade de leitura. E eu entendo a dificuldade de leitura não só como dificuldade de leitura textual, mas também como dificuldade de interpretação da própria realidade. E a questão ambiental é uma questão super complexa, que exige muita capacidade de crítica pra entender, porque ele não é um problema direto. (...) o que seria bem interessante é que os professores produzissem alguma coisa, seja um projeto, seja um texto escrito, acho que isso seria importante num processo de formação, porque o processo de formação também não pode ser uma via de um caminho só, os professores sentam na sala e ficam recebendo informação, acho que é uma troca, os professores também teriam que

produzir alguma coisa. Podia ser uma escrita breve, um parágrafo, dois, com uma reflexão, é importante resgatar o exercício da escrita (F8).

Uma segunda análise possível é a de que o Ciclo de Palestras não contribuiu efetivamente para a real melhoria das Práticas Ambientais nas escolas integrais, pelo menos não no período em que esta pesquisa foi realizada e com os dados aos quais teve acesso (entrevistas e Relatos de Atividade). É possível que a ampliação de olhares e perspectivas e a formação humana sobre as quais algumas professoras mencionaram nas entrevistas possam ter tido algum impacto posterior nas Práticas, ao longo do ano de 2018, talvez, ou na medida em que elas tivessem tempo para amadurecer as informações e discussões realizadas durante o Ciclo. Esta resposta, no entanto, só poderia ser obtida através de um acompanhamento mais longo do trabalho das professoras depois do encerramento do Ciclo. Como justificado anteriormente, este acompanhamento não foi possível em virtude do tempo disponível para a realização desta pesquisa.

4.5 EIXO TEMÁTICO 5: AVALIAÇÃO

Este último eixo temático teve como objetivo compreender a avaliação feita pelas formadoras e pelas professoras em relação aos aspectos gerais da formação, tais como cronograma, carga horária, locais das aulas, envolvimento do grupo etc., no sentido de identificar tanto os pontos fortes como também os limites do Ciclo de Palestras. Neste contexto, e considerando as falas de todas as participantes, também se buscou levantar sugestões para futuras formações continuadas em Educação Ambiental.

De maneira geral, o Ciclo de Palestras foi bastante elogiado tanto pelas formadoras como pelas professoras e foi unânime a percepção a respeito do bom envolvimento de todas as professoras. Para as formadoras, os aspectos positivos mais destacados foram a boa organização do Ciclo e a diversidade e qualidade dos temas que foram abordados. Segundo algumas das formadoras, por exemplo,

A organização eu achei profi[ssional], estava mesmo, desde o contato inicial, como foi feito, a organização lá no dia, os documentos que levavam você a formalizar aquilo, os relatos que você ia passando, tudo (F2).

Eu gostei porque foram temas diversos, desde metodologias, instrumentos, atividades em grupo...foram temas bem diversificados, então proporcionou

diversos conhecimentos em diversas vertentes, diversas abordagens pra Educação Ambiental (F7).

Primeiro eu gostei dos temas que foram propostos. Eu achei que para um ciclo de palestras, que é diferente de um curso, para um ciclo de palestras eu gostei dos temas que foram propostos, achei que eles estavam absolutamente coerentes, porque eram todas já professoras. Do pouquinho que eu vi, é muito uma autorreflexão do que elas tão fazendo, né, porque pra elas é esse o sentido, vem a coisa pra você e acaba fazendo uma autorreflexão daquilo, então acho que não tem jeito de ser de outra forma, o resultado acaba sendo esse, vou pensar o que eu to fazendo lá. Penso aqui na minha cabeça que o ciclo atingiu o objetivo dele, que é colocar as professoras em contato com os temas que foram trabalhados aqui, que, na minha opinião, são temas absolutamente pertinentes à formação delas (F9).

Eu achei bem organizado, desde todas as reuniões que foram feitas lá na Reitoria, acho que eu participei de duas, que foram feitas pra delimitar qual seria a linha do curso, delimitar a ordem das palestras, eu achei que a ordem ficou bem legal, porque contemplou bastante facetas da Educação Ambiental (F10).

Para as professoras, a organização também foi um dos aspectos que mais apareceu nas falas. Para a P1 e a P11, por exemplo,

A forma como elas fizeram, a organização, foi fantástico, fizeram tudo dentro do possível, porque a gente sabe que teve a boa vontade delas de estar lá, né, das professoras universitárias de disponibilizarem aquele tempo delas na formação, isso foi maravilhoso da parte delas (P1).

A organização eu achei super boa, foi muito tranquilo, a facilidade de a gente se comunicar por email também achei muito boa, a questão de deixar os textos, das organizadoras estarem sempre reafirmando que texto era de qual dia, essa ponte foi muito bacana, então acho que tudo caminhou muito tranquilo (P11).

Outro aspecto bastante destacado por ambos os grupos foi o nível de formação das formadoras. Segundo as formadoras F8 e F10,

O que eu achei bem positivo dessa formação foi o nível dos formadores. E isso é uma coisa muito difícil que a gente consiga numa formação de Educação Ambiental, um grupo tão focado. Porque a maioria das formações que a gente tem, muitas vezes é assim: vem um engenheiro agrônomo que vem dar uma palestra. Aí vem alguém de não sei o que, que é um técnico de uma ONG, mas que não são pessoas que têm uma dedicação à pesquisa e ao estudo da Educação Ambiental. E no caso desse grupo de formadores, a gente tem um grupo altamente especializado no tema (F8).

Sabe o que eu acho legal também, pensando como aluna, a variedade e a qualidade de profissionais que ministrou o curso, e sempre alguém vindo trazer uma visão diferente, uma ideia diferente, isso é legal, porque não torna monótono o curso (F10).

Segundo a professora P7, “As professoras foram maravilhosas, né, a formação delas, quase todos são doutoras, isso fez muita diferença na qualidade da formação” (P7). Também segundo a P9, “As professoras se envolveram, nossa, foi maravilhoso, a gente saía de lá encantadas, né, porque é um outro nível, né, a Federal. Eu gostei que foram pessoas diferentes, né” (P9). E também, para a P6, assim como o foi para algumas formadoras, a diversidade de áreas de trabalho das formadoras foi um aspecto significativo da formação:

Sabe uma coisa que achei legal, também? Vocês buscarem pessoas de áreas diferentes, não foi só pedagogo, veio um biólogo e tal, pessoas com formações diferentes que trabalham com a abordagem ambiental, e isso me ampliou inclusive pra minha formação pessoal, nossa, quantas áreas, né, que foram pra Educação Ambiental, quantas possibilidades têm de trabalho (P6).

Para Moriconi et al (2017), é de fundamental importância contar com especialistas externos às escolas para atuarem como formadores, visto que, segundo as autoras, é pouco provável que um grupo de profissionais interno das escolas consiga gerir um nível elevado de aprendizagem nova sem o apoio de especialistas externos. Além disso, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental estabelecem que os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores se capacitassem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica (BRASIL, 2012b).

Outro destaque que apareceu em ambos os grupos entrevistados foi a respeito do papel fundamental da C1 na articulação entre as formadoras e professoras. Para as professoras P8 e P9, um grupo criado pela C1 no aplicativo de celular WhatsApp favoreceu muito a comunicação e o compartilhamento de informações entre as professoras:

Eu achei excelente, né, a ‘C1’ assim foi uma surpresa, porque as outras que vinham antes dela não tinham essa preocupação de estar informando, e ela não, todo curso ela já manda, avisa o que vai ter, alguns textos ela manda por WhatsApp também, ela sempre tá presente, né (P9).

Aquele grupo do WhatsApp que a ‘C1’ fez também foi muito bom, as professoras mandavam as fotos, contavam como tinham feito as atividades e tudo. Ajuda muito ver a experiência de outras professoras (P8).

Para a P5, por exemplo, o papel da C1 foi fundamental não apenas nesta formação continuada, mas em todo o processo de inserção da Educação Ambiental na SME:

A 'C1' tem uma organização excelente, e ela tem uma visão de Educação Ambiental excelente, e ela tem um jeito de tratar a gente que é ímpar, né, ela é muito querida. (...) você visualiza ela quando fala de Educação Ambiental, ela é uma referência, daí como a gente tem também a tecnologia, a gente tinha o grupo de WhatsApp, ela sempre colocava um recadinho de onde ia ser, o que ia acontecer, a comunicação foi muito boa, ela tem uma organização excelente, ela tem uma abordagem muito boa. Antes da C1 tudo era muito distante, era a SME lá e nós aqui, a gente não tinha esse retorno (P5).

As formadoras também destacaram a importância da mediação realizada pela C1. Segundo a F1, por exemplo,

Uma coisa bem importante foi a receptividade da 'C1', o entusiasmo dela, é algo de se destacar assim, porque é importante ter essa dimensão de alguém ali articulando, coordenando as datas, lembrando a gente, então acho que isso é um cuidado que é importante (F1).

Para a F2, a maioria das professoras participou, perguntou, estiveram bem envolvidas e, para ela, “isso é um indicador avaliativo muito importante e tem muito a ver com o suporte que está sendo dado por trás, esse diálogo, essa mediação, essa coisa de sempre ter uma pessoa lá, que não foi só pra entregar a lista de presença” (F2). A F4 também concorda quando afirma: “a forma como vocês conduziram o processo eu achei muito legal, sempre passando informação, mandando os e-mails, depois aquele relato que vocês fizeram no final de cada palestra até pra gente entender um pouquinho” (F4). Para a F8, além do importante papel de articulação, foi positiva também a forma como foi realizada a parceria com a SME: “uma parceria que não foi uma parceria em que a Universidade manda um pacote fechado pra Secretaria, nem a Secretaria mandando um pacote de encomenda, foi feita uma construção coletiva, dialogada, acho que isso foi super importante” (F8).

Além disso, as formadoras elogiaram também um dos espaços em que aconteceram as palestras, a sala do Mercado Municipal de Curitiba, por considerarem que ele tinha a ver com a proposta e o tema da formação. Já as formadoras que deram suas palestras no Anfiteatro da Rua da Cidadania da Praça Rui Barbosa afirmaram não terem gostado do local. Segundo a F11 e a F4:

Eu não gostei do lugar, achei que ficou muito impessoal, não gostei do lugar, começa por aí. Acho que tem que ser um ambiente mais acolhedor, o lugar que eu fiz não gostei, ficou distante, frio, era tipo um auditório escuro (F11).

Eu gosto muito trabalhar em círculo né, então lá não foi possível, o espaço não permitiu essa abertura, ficou mesmo como eu dando a palestra e elas recebendo, ainda mais num anfiteatro, eu gosto muito de mexer com as carteiras, mas ali não foi possível. Apesar de a gente ter tentado aproveitar o espaço fora, mas também eu vi que algumas professoras ficaram constrangidas na frente de todo mundo. O ideal seria, claro, em um outro espaço. Eu vejo que principalmente no espaço escolar mesmo, o espaço da escola, de repente cada formação em uma escola, né, sei lá, 10 escolas participantes e cada formação em uma delas, alguma coisa assim (F4).

A maioria das professoras também afirmou não terem gostado dos lugares em que aconteceram as palestras. Os argumentos, no entanto, não foram tanto relacionados ao espaço físico, mas principalmente à localização dos lugares e ao fato de o curso acontecer em dois lugares distintos, o que confundiu algumas professoras em alguns dias. As palestras 3 e 5 aconteceram no Anfiteatro da Rua da Cidadania da Praça Rui Barbosa e as palestras 1, 2, 4, 6 e 7 aconteceram no Mercado Municipal de Curitiba. Ambos ficavam no Centro de Curitiba, mas para sete, das doze professoras, o acesso por ônibus não ficou viável e, por carro, teve um custo à parte para elas com estacionamento:

Olha, a parte dos lugares foi complicado, né, é que a gente tava tão bem acostumado com a Dr. Faivre que ali ficou ruim. Teve dias que eu fui lá e não era lá, ficou complicado, porque eu não dirijo. Aí o fato de ter dois lugares confunde né, teve dia que eu errei, era em um eu fui pra outro, mas cheguei super atrasada (P2).

Tem coisas ruins? tem, mas acho que são coisas que não dependem delas, por exemplo a questão do lugar, poderiam ser outros lugares melhores? Poderiam, mas não é culpa delas, eram os lugares que tinha. Acho ruim ser no centro, não tem onde estacionar e tal. Aquele auditório da Rui Barbosa também não acho muito legal, ele é pra baixo, não é legal, não é muito confortável (P3).

Podia ser em um lugar central e fixo, que não fique variando, né (P5).

Uma coisa ruim foi a questão do espaço, a gente sabe que a realidade é essa hoje, mas a localização pra nós aqui é longe, porém a gente sabe que é o mais central possível, então isso ajudou um pouco, mas em contrapartida você gasta bastante com estacionamento, essas coisas que são fora do orçamento né (P6).

O local, pra mim, o pior foi a praça Rui Barbosa, foi muito ruim pra estacionar, no Mercado Municipal ate não foi tão ruim, porque eu tinha onde

deixar o carro e tal, mas eu sei que a maioria acabou pagando estacionamento, e ali é bem caro (P7).

Olha, o único ponto negativo que eu considero é a localização do Mercado Municipal, ali é muito ruim, se você vai de carro é ruim porque é muito caro, se você vai de ônibus é ruim porque é fora de mão (P11).

Eu acho que, sobre o lugar, eu preferia na Rua da Cidadania, por causa da localização. Tá certo que é no centro, mas os cursos hoje tão sendo nuns lugares diferentes, aí ou o ônibus demora ou é fora de mão e de carro sai caro. Lá na Rua da Cidadania é caro, ali no Mercado Municipal o estacionamento também é muito caro, né, então quebra (P12).

De fato, segundo a C1, a busca por espaços foi uma das principais dificuldades durante o processo de organização do Ciclo de Palestras:

Teve dificuldades sim, temos que falar a realidade. Dificuldade foi achar um local para oferta dessa formação, porque anteriormente a gente tinha um prédio para formações, e agora estamos vivenciando um outro momento e que não o temos mais. Então toda formação nós ficamos na busca por um espaço, e a gente sabe que, considerando todos os departamentos que temos na SME, é muita demanda na busca de espaços (C1).

Além das considerações a respeito dos temas, da organização e da localização, as participantes também comentaram significativamente a respeito da carga horária do Ciclo. Algumas formadoras consideraram que a carga horária foi suficiente, como afirmaram a F7 e a F10, por exemplo: “*Acho que a carga horária foi suficiente, senão viraria uma pós-graduação, né*” (F7); “*Eu achei a carga horária suficiente, se fosse mais tempo talvez a gente fosse ficar em receita de bolo, em manual de práticas*” (F10). Outras formadoras, no entanto, consideraram a carga horária insuficiente, como afirmaram a F2 e a F5, por exemplo: “*Acho que se tivesse tido mais tempo teria sido muito legal de fazer uma prática, né*” (F2); “*Podia ter mais tempo pra cada palestra. A prática que eu apliquei, faltou um tempo para discutir melhor como trabalhar aquilo em sala de aula*” (F5).

Para algumas professoras, o tempo também foi algo que poderia ter sido organizado de forma diferente. Para a P7, por exemplo:

Eu achei pouco tempo a carga horária. Achei que de cada palestra tinha muito a explorar, então ficou assim uma situação de quero mais, porque a gente precisa de mais. Quando você participa de um ciclo desse, com palestras como essas, que são significativas, é esse sentimento que a gente tem, de quero mais. E pra mim foi pouco. Eu acho que deveria ser no mínimo 20h com cada professora, 4h por dia. Que durasse um ano o Ciclo de palestras, mas que fosse mais tempo de abordagem de cada uma, que é pra gente colocar também nossas situações, porque não tivemos tempo pra

isso. Fiz a atividade apresentada, o que foi explanado, não deu tempo de dar o retorno, senti falta disso. Seria importante ter esse tempo sabe, de a gente levar também questões pra discutirmos com as professoras, mostrar como nós fizemos as atividades sugeridas, discutir como poderia ser diferente, como poderia alimentar o planejamento de forma dinâmica e consistente (P7).

A P7 tocou exatamente no aspecto já discutido por Moriconi et al (2017) nos eixos anteriores a respeito da duração das formações continuadas. Para as autoras, foi recorrente nas pesquisas analisadas a indicação de que uma duração prolongada seja importante no sentido de permitir um contato mais frequente com os formadores, justamente para que aconteça o que a P7 afirmou ter sentido falta na formação: a possibilidade de dar um retorno às formadoras, de tentar colocar na prática o que foi discutido e de rediscutir processos. Nesse sentido, algumas formadoras afirmaram não concordar que o formato de palestras seja o melhor para formações continuadas de professores. Segundo a F1,

Eu não acredito muito nessa formação pontual, né, eu entendo que no caso as professoras tiveram uma formação continuada, mas eu como formadora não consigo ter critérios de acompanhamento porque participei só de 4h, pra mim eu entendi não como uma formação, mas como uma possibilidade de informação. Talvez sensibilize um pouco, anime um pouco, mas em termos formativos da forma como eu entendo, eu já sei que tem limitações, então eu não ousa muito, né. Eu entendo que esse trabalho de sensibilização que a dimensão socioambiental exige, e ainda mais associado ao contexto das escolas, precisa ser um trabalho mais fundo mesmo, precisa trabalhar mais a fundo a história de vida desses sujeitos, de você ter uma possibilidade maior de realmente entender o que é que essas pessoas estão pensando (F1).

Também para a F4, uma formação no estilo de ciclo de palestras oferece poucas mudanças efetivas para as escolas:

Eu vejo que, na perspectiva que eu vejo hoje de formação de professores, eu acho que não teve um retorno efetivo pra escola, pra ações na escola, pra mudanças efetivas na escola, por isso que eu falo daquela formação em que a gente seja mediadora mesmo, nem que a gente pegue cada uma 2 ou 3 professoras pra dar uma orientada mais de perto e realmente mediar o processo de formação delas e acompanhar o trabalho na escola (F4).

Para a F5, se houvesse mais tempo disponível, “seria outra proposta, um outro formato, um formato de participação delas enquanto agentes da ação, que estão lá na escola” (F5). E a F11 concorda e afirma que

Eu faço a mesma crítica pra essa formação que eu faço pras outras, acho que a gente tá num modelo muito tradicional de formação ainda em termos de metodologia. Eu acho que a gente tá muito preso ainda num modelo muito tradicional, que é o que se repete em aula. (...) A gente tem que mudar, a gente leu Contreras, a gente leu Nóvoa e estamos fazendo uma formação tradicional. Aí a gente se olha e diz 'verdade'. E eu não falo de recursos, falo de metodologia mesmo, sabe. Então acho que nisso que a gente tem que avançar em qualquer área, em qualquer tema, acho que é uma dificuldade. É aula, aula, aula, cansativo, não tem como não desviar o pensamento, pensar em outras coisas que você tem pra fazer, não tem como (F11).

Para as professoras, como já discutido anteriormente no eixo sobre metodologias, seria importante que as formações contemplassem mais os aspectos práticos da Educação Ambiental, e o principal formato sugerido por elas para tal foi através de palestra expositiva associada a alguma atividade prática. No entanto, quando questionadas sobre que sugestões dariam para futuras formações continuadas, nove, das doze professoras, responderam que gostariam muito que houvesse mais aulas de campo e de vivências. As falas da P3, P5 e P6 sintetizam em grande medida o que foi mencionado pelas outras seis professoras:

Acho que poderia ser em áreas mais abertas, mais naturais, num parque, por exemplo. Acho que a vivência é sempre fundamental, quando você vive você entende que aquilo faz sentido pra você, tem muito mais valor. E quando você tá numa área, num ambiente natural e você entende que aquilo tem um valor, que aquilo ali tem uma importância, é outros 500. A gente fez um curso da SPVS⁸, que apesar de ter sido um curso bem mais pra área biológica da coisa, acho que aquilo tocou as meninas, teve menina que chorou e tal. (...) eu acho que aquilo tocou as meninas justamente por estarem ali, por você entender o motivo daquela araucária estar ali, da preservação, então acho que aquilo ali tocou as meninas de uma maneira mais forte do que você estar ali escutando teoria, teoria, teoria em uma sala fechada. Então poderia se explorar mais essas vivências, acho que vale mais, pelo menos dos cursos que eu participei eu achei que isso fez muito mais sentido (P3).

Eu acho que um lugar fixo é bom, né, mas aquelas interações que a gente esteve na cidade⁹, por exemplo, foram muito boas. Porque tem algumas situações assim que você tá falando daquele espaço pra criança, tá falando de uma situação da cidade, mas muitas vezes a professora não conhece aquele espaço, então seria importante fazer tipo aulas de campo. Nós já tivemos algumas, quando nós fomos no centro histórico de Curitiba, que teve monitor e tudo. Você até pode ensinar sem ver, mas não tem esse olhar, esse conhecimento, é outra coisa, né. Eu acho que a gente ter essa vivência, ter essa interação de ir à campo, de você estar naquele espaço, é

⁸ Curso realizado no começo de 2017 pela SME em parceria com a ONG Sociedade de Pesquisa em Vida Selvagem e Educação Ambiental (SPVS), de Curitiba/PR, em que as professoras fizeram uma aula de campo em uma área de mata de araucária (Reserva Mata do Uru), próximo a Curitiba.

⁹ A professora se refere a um curso sobre Educação Patrimonial ocorrido também em 2017, em que elas tiveram uma aula de campo no Centro Histórico de Curitiba, guiadas por um monitor especializado.

muito mais significativo. Então você poder experimentar, ter a oportunidade de ver, isso acrescenta muito e abre um leque, né (P5).

Ah, eu acho que seria legal esses cursos de campo. Há um tempo atrás, até em outra gestão, a gente fazia muito, isso dava uma motivada bacana nos professores, sabe, eu acho que de repente ser uma parte de teoria e uma parte prática, que isso se complementa sabe, essas práticas e essas vivências são significativas no aprendizado. (...) Deixa mais palpável o assunto, foi uma ou duas aulas que a gente teve teórica sabe, em sala fechadinha, as outras foram em campo. A gente já se encontrava no local, eles avisavam 'hoje vai ser em tal lugar, hoje vai ser no parque tal'. Então seria interessante ter mais aulas assim (P6).

Além de mais aulas de campo e de vivências, as professoras também consideram que, em futuras formações continuadas, deveria haver mais situações práticas ou direcionadas para as práticas ambientais, como metodologias possíveis de serem utilizadas, por exemplo, como sugeriram a P7 e a P10: *“essa parte de realmente estruturar e de mostrar não digo um caminho, mas orientar em termos de metodologias” (P7); “ter alguma coisa que a gente possa fazer com as crianças, uma metodologia, alguma coisa que também dê pra fazer com eles, né. Não que você vá dar lá o feijão com arroz mastigado, mas alguma ideia sabe, um caminho” (P10).*

As sugestões das formadoras para futuras formações continuadas também foram, em sua maioria, por mais aulas de campo e de vivências e mais direcionamento para as práticas das professoras. A F1, por exemplo,

Eu acho que os cursos, eles tem que ter essa parte do contexto teórico, que é importante, que a gente não tem em lugar nenhum, a gente precisa buscar isso em algum lugar, conhecer. E eu acho que daí ter sempre uma prática aliada, ou uma saída de campo, ou alguma coisa que seja feito em laboratório, ou na sala, num espaço pra mostrar que isso pode ser feito, porque é isso que as professoras vão trazer pra escola. A saída de campo eu acho importante pra abrir o horizonte, porque às vezes você leva lá pro mato, leva pra uma nascente, leva pro parque uma pessoa que nunca foi, acho que isso é importante pra ela depois na escola. Eu acho que a parte prática traz uma vivência que é rápido ali, num período de 4h, às vezes um dia todo, traz uma vivência que é muito boa pro professor, muito mais significativa que só teórico (F10).

Para a F7, um formato diferente de formação continuada talvez pudesse abarcar tanto a parte teórica quanto a parte prática ou de vivência: *“Talvez fosse interessante fazer em um outro formato, tipo um curso de um dia inteiro, poderia ser uma atividade que de manhã pudesse fazer mais a parte teórica e reflexiva e a tarde fazer uma parte mais prática, ou uma aula de campo, por exemplo” (F7).* Para a F1, também seria interessante que as formações acontecessem em um formato

diferente, mas que levassem em consideração as demandas das próprias professoras, dependendo do que estejam sentido necessidade em suas práticas:

Eu faria em outro formato. Acho que entrariam as palestras, mas em um outro formato, tipo assim: surgiu do grupo um interesse em chamar um palestrante para dar suporte em determinada coisa, aí a formação vem como uma complementação. E transdisciplinaridade né, acho que na forma de abordar o curso e como tema do curso. Acho que com a vivência é que você consegue trazer isso né, quando você propõe essas vivências, os alunos vão entendendo, eles recebem bem isso (F1).

Um maior foco nas demandas e necessidades das professoras também foi pontuado por outras três formadoras como sendo um dos principais critérios de elaboração de futuras formações continuadas, visto que um dos objetivos das formações continuadas é justamente dar suporte para o exercício da profissão docente. Segundo a F3,

Eu acho que tem que ser uma coisa chegando mais perto do professor. Seria em primeiro lugar fazer um levantamento sobre pessoas interessadas e o que elas precisam, pra planejar em cima do que eles precisam. Quais são os problemas deles? O que eles não conseguem? (...) Não que eu ache que a formação tem que ser sempre pra atender necessidade imediata, mas em se tratando de pessoas que já estão exercendo sua profissão, a formação pra eles é realmente pra ajudar nas suas problemáticas. É diferente de uma formação universitária, por exemplo (F3).

A F6 concorda com a F3 quando afirma que o primeiro passo deve ser “ouvir as professoras, porque são elas que estão lá com os alunos e não adianta a gente pensar num modelo de formação que não esteja cabível com a realidade das professoras lá nas suas práticas” (F6). A F9 também entende que ouvir as professoras é um primeiro passo importante, mas afirmou que isso não significa fazer exatamente o que se pede:

Olha, eu acho que uma coisa que seria interessante é justamente ver qual é a demanda delas, antes de começar a formação. Pegar por exemplo estudos como este que você tá fazendo, levantamentos como este e prestar um pouquinho de atenção no que elas esperam numa formação. Não que a gente vá fazer o que elas esperam, uma professora pode dizer que quer uma receita do que fazer em sala de aula, e nós não vamos fazer isso, mas que nós consigamos dialogar com essas expectativas delas, porque eu acho que isso é importante. O professor quer uma coisa, mas não significa que você vai fazer exatamente aquilo, e, se não fizer aquilo, cabe o diálogo do porquê estar fazendo outra coisa, e que isso no final das contas vai dar lá naquilo que se queira, né. Então eu acho que dependendo do perfil que o curso tiver, e ciclo de palestras eu acho que é isso mesmo, cada um desenvolve um tema, acho que é isso, não tem que ter necessariamente

uma conexão, uma palestra começa e termina nela mesma. Agora pra fazer um curso de formação, aí eu acho muito interessante sempre a pessoa entender de que forma ela tá sendo formada (F9).

De fato, segundo a C1, ao final do ano de 2016, foi aberta uma enquete no Portal da SME para que as professoras pudessem dar sugestões a respeito de temas que gostariam que fossem abordados em formações continuadas em 2017. Segundo ela, a horta foi o tema mais solicitado pelas professoras e, durante o primeiro semestre de 2017, ocorreu um *workshop* só sobre a horta como ferramenta pedagógica na prática da Educação Ambiental. Nesse sentido, o Ciclo de Palestras foi organizado pensando em outras abordagens e temáticas da Educação Ambiental que não necessariamente as solicitadas pelas professoras na enquete, pois, segundo a C1,

Na história da rede já se tem um trabalho de longa data com a horta, a gente não deixaria de atender à demanda, porque sempre vai ter essa demanda pra gente atender. Mas a gente queria também inovar, porque se a gente e ficar focado só em horta e lixo, vai se resumir a isso, e é necessário pensar que a Educação Ambiental é uma dimensão ampla, que ela não se restringe somente à horta e lixo, ela é muito mais que isso (C1).

A horta, no entanto, não apareceu como tema sugerido pelas professoras para futuras formações, como visto anteriormente no Eixo Temático sobre Relevância dos Temas. Além da demanda por sugestões e orientações a respeito de atividades práticas, a interdisciplinaridade foi o segundo tema mais sugerido, seguido de solos, coletividade, uso de tecnologia e acesso a dados de pesquisas.

Além dos temas sugeridos no primeiro Eixo Temático e de se fazer mais aulas de campo e mais direcionadas para as práticas, outras sugestões para futuras formações continuadas foram pontuadas pelas formadoras e pelas professoras. Todas as sugestões foram agrupadas e classificadas conforme sua proximidade temática e listadas na tabela abaixo para uma melhor visualização.

Tabela 6. Sugestões gerais para futuras formações continuadas

SUGESTÕES FORMADORAS	SUGESTÕES PROFESSORAS
<ul style="list-style-type: none"> Fazer mais aulas de campo/vivências Fazer mais atividades práticas e 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer mais aulas de campo/vivências Fazer mais atividades práticas e

<p>direcionadas para a prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer formações separadas para professoras mais e menos experientes • Melhorar o processo de avaliação das formações continuadas • Priorizar as demandas das professoras • Realizar formações por projetos mediados • Priorizar a reflexão sobre a ação docente • Ter mais tempo para as formações 	<p>direcionadas para a prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer formações separadas para professoras mais e menos experientes • Não fazer formações no segundo semestre • Priorizar a formação humana do professor, e não só os assuntos educacionais • Realizar um fórum de discussões e troca de experiências entre as professoras no final das formações
--	---

Fonte: dados coletados e organizados pela autora desta pesquisa.

É possível perceber que, além das sugestões em comum por mais aulas de campo e mais direcionamento para as práticas, algumas formadoras e professoras também concordaram que seria bom que houvesse formações separadas para professoras que já trabalham há mais tempo com a Educação Ambiental e para professoras recém chegadas ao campo. Segundo a F7 e a P4,

Uma possibilidade seria no primeiro semestre uma turma, no outro semestre uma outra turma, por exemplo. Aí poderia fazer tipo um primeiro nível, um módulo básico, pra quem tá iniciando, com os princípios e bases da Educação Ambiental, e no segundo semestre um outro nível, pra quem já está avançando mais, com discussões mais a fundo. Pode ser uma possibilidade até mesmo de avaliar melhor as atividades (F7).

Essa formação adiantou o que pra minha prática? Nada. Ah, vamos fazer horta...a gente já tem. Vamos fazer não sei o que...já fizemos também. E também não sei se tem tanta novidade também, pode ser que já vieram todas as sugestões possíveis do que pode ser feito numa escola, como cuidado com as plantas, cuidado com aquilo, com isso. Mas eu tenho 15 anos de experiência. Você vai falar com alguém que tá iniciando, isso deve ter sido muito maravilhoso. Pra quem saiu de uma disciplina de sala de aula e caiu na Educação Ambiental, tudo é valioso, tudo é precioso, atingiu todas as expectativas. Aí faz sentido esse assessoramento. Então talvez fosse bom fazer formações diferentes pra esses grupos de professoras, porque eu não me inscrevi em mais nenhum curso e continuo sem mais ideias (P4).

Além disso, três professoras (P9, P10 e P11) sugeriram que as formações continuadas não aconteçam no segundo semestre e, caso aconteçam, que sejam encerradas até o mês de outubro. Para elas, o final do ano é a época mais intensa de trabalho, visto que é época de elaboração de relatórios, fichas, dentre outros: *“Sugiro deixar pra acabar em outubro, ou no máximo segunda semana de novembro, mas mesmo assim já estaríamos corridas, sabe (...), porque é um período do ano bem difícil pra gente”* (P11).

Um das professoras sugeriu que, ao final das formações, fosse realizado um fórum de debates e trocas de experiências entre todas as professoras e formadoras para que cada professora pudesse expor para o grupo as atividades realizadas durante o período de formação e, assim, enriquecesse o debate e fomentasse novas ideias para o grupo:

Eu acho que poderia ter, e acho que vocês até tentaram fazer, né, de no final das formações ter um momento pra gente trazer os nossos avanços. Seria interessante que tivesse 10 minutos pra cada pessoa ter o seu espaço ali, tipo um mini fórum sabe, porque a gente aprende muito com a prática do outro, né, e aí ia mostrar o que nós fizemos lá, aprendemos lá na teoria e que foi transformado em prática (P6).

De fato, houve uma tentativa de fazer esse retorno para as professoras no último dia do Ciclo de Palestras, em que foi proposta uma devolutiva dos Relatos de Atividade com uma síntese de cada um dos relatos. Essa devolutiva, no entanto, foi realizada pela F10 e pela autora desta pesquisa, que atuou como mediadora do processo de formação, e não pelas próprias professoras, como sugeriu a P6, pela falta de tempo para tal.

Outra professora sugeriu que as próximas formações continuadas poderiam abranger questões mais amplas do que as relacionadas a conteúdos escolares específicos. Para ela, seria importante que os cursos abrangessem conteúdos de formação humana de maneira geral e assuntos que também são bastante pertinentes à escola:

(...) O pedagógico eu acho muito interessante, mas você não pode ficar limitado ao pedagógico, então cursos que trabalhem uma visão de mundo, mais amplos, mais abrangentes. (...) precisamos de curso de formação humana de maneira geral, com pessoas de fora, porque eu acho que a pessoa que está há muito tempo aqui, ela só faz isso. E o resto? Talvez cursos sobre mais assuntos, sobre cidadania, sobre o que a gente faz pra

trazer a família pra escola. Como é que faz isso, de trazer a comunidade? E essa interdisciplinaridade, que não está tendo, como é que faz? (P2).

A fala da P2 evidencia questões já bastante pontuadas por diversos estudos em relação à dificuldade dos professores em trabalhar de maneira interdisciplinar, por exemplo, como exigem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b). Segundo este documento, inclusive, os cursos de formação inicial e continuada de professores devem priorizar o desenvolvimento didático-pedagógico para fundamentar as práticas de Educação Ambiental, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

Além das sugestões das professoras, e como já mencionado anteriormente, duas formadoras sugeriram ter mais tempo para as formações continuadas (F4 e F5), principalmente para que algumas práticas pudessem ser contempladas, além da parte teórica. Também como já apontado anteriormente em outros Eixos Temáticos, uma das formadoras (F4) sugeriu que as formações pudessem acontecer através da elaboração e execução de projetos de Educação Ambiental nas escolas, mediados por formadoras que fossem diretamente nessas escolas trabalhar com as professoras. Segundo a F4,

Eu penso que tinha que, primeiro, ser um projeto de pelo menos de um ano, uma formação mais contínua que possa acompanhar o professor durante todo aquele ano. (...) Então que seja uma formação contínua que tenha essa integração realmente entre os formadores, né, que tenha um objetivo maior, mas que cada uma consiga ter um objetivo específico dentro desse contexto e que o professor seja um mediador realmente, que tenha essa formação da fundamentação teórica que é importante pra gente pensar na metodologia, mas que seja uma construção de um projeto realmente, e a gente sendo mediador desse processo (F4).

Outro aspecto que foi sugerido, e que também apareceu nas discussões principalmente a respeito do eixo temático sobre Relevância dos Temas, é que fossem mais trabalhadas as reflexões acerca do papel do professor em sala de aula. Para a F9,

Acho que podíamos também trabalhar com elas uma questão que tiraram do professor, ou sei lá se existiu um dia, que é a sua capacidade criativa, a sua capacidade de realização de coisas de forma autônoma, não precisa ser tudo prontinho, você pode juntar isso tudo aqui, as palestras, os temas que foram passados, você pode retirar dali elementos pra sua prática. (...) Porque todos os temas são interessantes, todos os temas foram trabalhados por pessoas que estão trabalhando com as coisas aqui, então são pessoas que tem o controle desse assunto e o domínio desse assunto.

Agora, de que forma elas, as professoras que estavam sentadas ali na nossa frente, conseguem pegar disso tudo alguma coisa pra transformar numa ação? Então eu acho que esse processo é o que eu diria que já é um vício de formação de professor, formação em geral. Você vai numa escola fazer alguma coisa, você chega lá e tem tudo pronto. Então em que momento você vai fazer aquilo que te ensinaram lá atrás de um professor que tem que ser pesquisador, professor que tem que fazer suas coisas, não só acompanhar as apostilas etc., em que momento isso vai acontecer? E a gente se pergunta se, de fato, elas tem uma certa instrumentalização pra trabalhar com a Educação Ambiental, como é que elas pegam isso e depois fazem as coisas na escola? Porque a proposta não é que elas reproduzam isso aqui na escola, os assuntos das palestras não são para os alunos, são para elas (F9).

A interpretação que se faz da fala da F9 é a de que antes de se pensar qualquer tipo de formação continuada, é necessário que as próprias professoras tenham clareza do seu papel como docente e o que isso significa. Para Nóvoa (2010), ser professor é estar ciente do seu papel necessariamente autônomo – porque se não for autônomo, torna-se trabalho técnico, conforme Contreras (2012) – frente às escolhas dos instrumentos pedagógicos e da seleção dos materiais didáticos. Além disso, é fundamental o entendimento de que a profissão docente exige um trabalho participante e criativo, tanto a nível pedagógico quanto a nível científico, e receber materiais prontos, aulas prontas, programas prontos e meramente executá-los, não é desempenhar a profissão docente.

Outras três formadoras (F1, F8 e F9) mencionaram, também, que seria fundamental que houvesse um aprofundamento e um investimento maior nos processos de avaliação das formações continuadas, justamente porque é através desses processos que se torna possível saber se as formações estão alcançando seus objetivos. E foi justamente no sentido de buscar avanços para as formações continuadas que estes cinco eixos temáticos orientaram o caminho para compreender um pouco mais dos olhares das professoras e das formadoras envolvidas no Ciclo de Palestras em Educação Ambiental. Uma síntese foi elaborada, portanto, para que possam ser mais claras as perspectivas de formações continuadas, a partir do olhar das formadoras e professoras entrevistadas nesta pesquisa.

4.6 AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÕES CONTINUADAS

Os cinco Eixos Temáticos anteriores possibilitaram compor uma base de reflexões que permitiram elucidar o objetivo final desta pesquisa, que foi o de compreender e correlacionar as interpretações construídas por professoras e formadoras sobre a experiência vivenciada em um processo de formação continuada em Educação Ambiental.

Após a análise de todos os dados coletados para este trabalho, foi possível chegar a uma compreensão mais profunda sobre a avaliação e a percepção das professoras e formadoras a respeito de diversos aspectos do Ciclo de Palestras. Tais aspectos dificilmente poderiam ser evidenciados em uma avaliação breve ou superficial a ser entregue ao final da formação, como acontece na maioria dos cursos de formação continuada, em que as professoras preenchem um formulário de avaliação e de autoavaliação e entregam à organização.

Caso a avaliação do Ciclo de Palestras fosse baseada apenas nos depoimentos dos Relatos de Atividade entregues pelas professoras no final da formação, inúmeros aspectos não teriam sido considerados, pois não apareceram em nenhum dos Relatos, tais como: a falta de atividades e orientações práticas; o pouco tempo de contato com cada formadora; a falta de bibliografia acessível, dentre diversas outras. Tais aspectos só puderam ser levantados em decorrência de um processo de avaliação mais longo, aprofundado e criterioso, baseado no diálogo e na disponibilidade em ouvir as professoras em suas considerações mais profundas.

Também não teriam sido consideradas as percepções e opiniões das formadoras, visto que em nenhum momento foi solicitado a elas algum tipo de avaliação ou retorno sobre a formação, mesmo que superficial. Destacam-se aqui, portanto, os apontamentos mais significativos feitos pelas professoras e formadoras durante entrevistas em relação aos cinco eixos temáticos investigados.

O fato de as formadoras serem externas à SME e serem, em sua maioria, professoras da UFPR foi um dos aspectos que mais chamou a atenção das professoras para o curso. O elevado nível de formação das formadoras também foi um dos aspectos de destaque na hora das professoras decidirem pela inscrição no curso. Este pode ser destacado como um aspecto positivo do Ciclo de Palestras,

pois, segundo Moriconi et al (2017), a participação de formadores especialistas externos à escola é um dos pontos fundamentais para que se elevem os níveis de novas aprendizagens dos professores, pois trazem novas perspectivas e dados de pesquisas recentes que os professores poucas vezes têm acesso nas escolas.

As professoras também disseram ter tido interesse nas questões teóricas que o curso poderia lhes oferecer. No entanto, quando questionadas sobre quais palestras foram mais pertinentes à sua formação, a maioria das professoras respondeu que foi principalmente a Palestra 2, sobre Ambientalização Escolar, e justificaram essencialmente dizendo que foi esta a que mais deu subsídios para as suas práticas, pois puderam replicar em sala várias das sugestões dadas na palestra. Para as formadoras, as palestras tinham principalmente o objetivo de trazer novas discussões teóricas que ajudassem as professoras a refletirem sobre suas práticas, e não trazer manual de práticas ou indicações diretas de atividades práticas.

Também apesar de terem afirmado que a formação teórica foi um dos principais atrativos do Ciclo de Palestras e de terem elogiado bastante as discussões teóricas ocorridas, quando questionadas sobre que outros temas e assuntos gostariam que fossem abordados em futuras formações, a maioria das professoras afirmou que gostaria que tivessem cursos que ensinassem mais atividades práticas, principalmente para as crianças pequenas, ou metodologias que orientassem a prática. Pimenta (2012) afirma que transformar as informações sugeridas em conhecimento para os alunos é trabalho para professor, um profissional que deve ter uma sólida formação. Contreras (2012) também afirma que existe uma distância entre o que se sugere para o professor e o que é de fato realizado em sala de aula em decorrência dos diferentes contextos existentes. Uma formação continuada em que são ensinadas atividades práticas para serem reproduzidas nas escolas não estaria, portanto, respeitando o que se entende, hoje, por concepção de papel docente em uma perspectiva histórico-crítica.

Já para as formadoras, é necessário que haja um resgate teórico das bases da Educação Ambiental, pois somente assim as professoras poderão compreender a questão a fundo e, conseqüentemente, terão um embasamento mais sólido para desenvolverem suas práticas de maneira pertinente e dentro de uma perspectiva de crítica social, que é a defendida neste ensaio. O posicionamento das formadoras vai

na mesma direção da afirmativa de Shulman (1987 apud MORICONI et al, 2017), de que o conhecimento próprio e sólido dos conteúdos que serão trabalhados com os alunos é fundamental para a formação de uma boa base docente. Este conhecimento, no entanto, não é o suficiente, pois, como apontam as professoras, é necessário que saibam, também, como passar este conhecimento para os alunos; é necessário, portanto, o conhecimento pedagógico deste conteúdo.

Outra questão pontuada tanto pelas professoras quanto pelas formadoras é a necessidade de se trabalhar mais as questões relacionadas à interdisciplinaridade. Para elas, é necessário que professores de outras áreas também tenham formações continuadas em Educação Ambiental para que seja mais fácil e viável trabalhá-la de forma interdisciplinar, como recomendam os documentos oficiais dos grandes eventos da área, como a Carta de Belgrado (1975), a Conferência de Tbilisi (1977), a Agenda 21 (BRASIL, 1992), e como também exigem os documentos legais do Brasil, como as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b).

A metodologia utilizada pelas formadoras durante as palestras foi o aspecto mais mencionado, tanto pelas professoras como pelas formadoras. Sobre isso, ressaltaram que poderiam ser usadas outras estratégias em futuras formações. Todas as formadoras fizeram palestras expositivas dialogadas, algumas também com algum exercício prático no meio ou no final. Segundo as formadoras, o tempo foi o fator determinante na escolha da metodologia: tanto o tempo disponível para a realização da palestra como também o tempo disponível para prepará-la. Para as próprias formadoras, no entanto, esta não seria a escolha metodológica mais adequada quando se pensa em formação docente e afirmam que o melhor caminho para as formações continuadas seria o das metodologias ativas e participativas, em que as professoras possam ter vivências e experiências práticas e em que haja uma interação maior entre as participantes e formadoras. A maioria das professoras concorda que as palestras expositivas, apesar de terem sua relevância, são cansativas e não representam o que hoje se estuda e se sabe a respeito de metodologias participativas e realmente efetivas para a aprendizagem. Para ambos os grupos, formadoras e professoras, as formações continuadas devem sim ter uma parte de exposição teórica dialogada, mas devem ser sempre conciliadas com alguma parte prática posterior.

Autores como Freire (1993) e Imbernón (2010) defendem que o processo educativo deve priorizar a participação ativa dos professores, o diálogo, o trabalho em grupo, a pesquisa-ação, a criatividade didática e a autonomia. Para Moriconi et al (2017), as metodologias ativas também se mostraram ser uma das características mais importantes das formações continuadas eficientes. Formações em que os professores foram mais ativos e mais produtivos durante o processo se mostraram muito mais bem sucedidas do que formações em que os professores foram apenas ouvintes.

Outro aspecto que ficou evidenciado pela análise dos dados foi a falta de iniciativa das professoras na busca pela bibliografia indicada pelas formadoras. Para estas, deve-se ter cuidado na escolha dos textos que serão indicados para as professoras, pois textos muito acadêmicos e muito densos não são considerados por elas como apropriados para uma formação continuada de professores por não fornecerem subsídios diretos para a prática docente e, inclusive, pela possibilidade de inibirem as professoras a continuarem com as leituras. No entanto todas as formadoras indicaram pelo menos alguma bibliografia ou autor para as professoras no intuito, segundo elas, de dar maior solidez à formação das docentes e, com isso, possibilitar que tenham mais ferramentas para elaborar as práticas.

Apesar de praticamente todas as professoras terem tomado nota e afirmarem ter se interessado pelas leituras, apenas duas delas já haviam ouvido falar em alguns dos autores mencionados e foram de fato atrás das bibliografias indicadas. Quando questionadas se tinham o costume de estudar ou consultar algum material sobre Educação Ambiental, a maioria das professoras afirmou utilizar apenas buscas na Internet e, algumas, no Caderno Pedagógico da SME.

Sabe-se, como afirmado por Tozoni-Reis et al (2011), que a busca por informações sobre Educação Ambiental na Internet não é garantia de acesso a referências de qualidade, isto é, referências que abordem e discutam a temática dentro de uma perspectiva crítica e política, considerando a complexidade da problemática socioambiental. Isso fica evidente na fala de várias das professoras quando afirmaram que o Ciclo de Palestras ajudou-as a ver a Educação Ambiental por outra perspectiva, ajudou-as a ver que a Educação Ambiental 'não é apenas o trabalho com horta, reciclagem e cuidados com a natureza'. E este dado torna-se

ainda mais expressivo quando associado à informação de que estas professoras já trabalham com a Educação Ambiental, em média, há seis anos.

É possível concluir, portanto, que as professoras leem e estudam pouco sobre a Educação Ambiental, principalmente a visão crítica do campo que, inclusive, é a perspectiva defendida pelo Caderno Pedagógico da Educação Integral, que estabelece como objetivo das Práticas Ambientais “a ampliação das discussões e a qualificação de oficinas relacionadas à educação ambiental em uma perspectiva mais crítica” (CURITIBA, 2016, p. 54). Segundo a maioria das professoras, a justificativa para a pouca leitura foi a falta de tempo para tal, em virtude das inúmeras outras atividades que devem ser feitas por elas, como relatórios, planilhas e planejamentos. De acordo com elas, é muito difícil ter tempo para leituras, pois o tempo de permanência é sempre muito corrido. O distanciamento das leituras é, dentre outras razões, uma consequência dos processos de burocratização do ensino, como apontados por Nóvoa (1987; 2010) e Contreras (2012). Mas este mesmo processo de burocratização é consequência também da falta de engajamento e de criticidade por parte dos próprios docentes, que, justamente pela falta de leitura, têm limitadas suas possibilidades de ampliar os pontos de vista e de ver a realidade sob diferentes perspectivas, como salienta Caride (2017).

Além disso, mesmo que houvesse disponibilidade para as leituras, deve ser feito o questionamento de que tipo de materiais as professoras deveriam ler, posto que, segundo as formadoras, textos acadêmicos não seriam os mais adequados para as formações continuadas. Este, inclusive, é um questionamento levantado pela F8, a respeito dos diferentes tipos textuais para os diferentes contextos: o contexto acadêmico e o contexto escolar. Para a formadora,

(...) é preciso separar e construir outros tipos de leitura, (...) de que forma esse conhecimento acadêmico eu consigo transformar em uma linguagem que seja mais adequada pros professores, uma transposição didática, de forma que eu consiga passar esse saber teórico, esse saber científico que seja interessante pra formação dos professores. E aqui no Brasil a gente não tem muito o hábito de separar o que é a leitura pro profissional e a leitura acadêmica. (...), e que não é manual de práticas também. Mas é uma outra linguagem, que é uma linguagem voltada pro profissional. No Canadá acho que chama isso, leitura profissional, é pra quem tá trabalhando, uma leitura mais direta. (F8).

Este é um comentário relevante de ser considerado na medida em que, para diversas áreas da Educação, existe esta diferenciação na elaboração de textos e

materiais didáticos para os professores. Existem, por exemplo, pesquisas acadêmicas sobre os processos de alfabetização e letramento e existem, também, os livros direcionados para a prática profissional docente a respeito do mesmo tema. No campo da Educação Artística, por exemplo, também existem pesquisas, textos e artigos acadêmicos e, no entanto, também existem os livros direcionados para as práticas escolares. No campo da Educação Ambiental há pouca produção nesse sentido que não recai em manuais de práticas e, para González-Gaudio (ÁRIAS-ORTEGA, 2013), uma das estratégias necessárias ao campo da Educação Ambiental é justamente a melhoria nos processos de comunicação. Este, inclusive, também foi o apontamento de outra formadora:

Uma sugestão interessante também seria elaboração de materiais didáticos, talvez até uma formação dessas de metodologias poderia ter um produto final que fosse a elaboração de um material, porque é difícil encontrar esses materiais sobre a Educação Ambiental, né. Aí a formação conduzida por pesquisadores da UFPR e por professores que estão lá na prática, eles já sabem o que eles sentem, né, seria interessante. E materiais que poderiam ser utilizados por professores, né (F7).

Outra questão largamente enfatizada pelas professoras foi o fato de o Ciclo de Palestras ter contribuído principalmente para as suas formações teóricas. Para elas, esta formação talvez tenha possibilitado *um outro olhar* para as práticas, mas que, apesar disso, o curso não teve grande influência *direta* nas práticas. Para as formadoras, é difícil afirmar se suas palestras e o Ciclo como um todo tiveram alguma influência real nas práticas realizadas pelas professoras e, de fato, apenas um acompanhamento e uma avaliação mais em longo prazo e mais próxima do dia a dia das docentes poderia afirmar isso.

Apesar da afirmativa das professoras, os Relatos de Atividade mostraram que as práticas das docentes ainda estão altamente relacionadas aos aspectos técnicos e ecológicos da Educação Ambiental, como cuidados com a horta e economia de água, por exemplo. Além disso, a maioria dos Relatórios demonstrou inconsistências no texto escrito, em que os resultados obtidos não tinham relação com o objetivo, ou as metodologias estavam insuficientemente descritas, dentre outros. Este dado demonstra dificuldade das professoras em se expressarem por escrito e de elaborarem um relato textual coerente. Esta é outra das implicações decorrentes da precária formação literária discutida por Contreras (2012) e Caride (2017), e também mencionada por algumas das formadoras. Uma das sugestões,

inclusive, é a de que se invista mais em trabalhos escritos nas formações continuadas, para que haja uma sistematização do exercício da escrita, tão essencial ao trabalho docente.

Em uma avaliação geral do Ciclo de Palestras, as observações mais recorrentes em relação aos aspectos positivos do Ciclo foram relativas à boa organização do evento, ao alto nível de formação das formadoras e ao fato de serem formadoras externas à SME. De fato, como destacado por Moriconi et al (2017), especialistas externos às escolas conseguem trazer um nível mais elevado de aprendizagem. Para as professoras, também foi fundamental o papel de articulação e mediação feito pela C1, principalmente através dos comunicados e do assessoramento feitos pelo grupo de WhatsApp. Já os locais escolhidos para as formações foram criticados pelas professoras principalmente por causa da localização, que lhes foi onerosa por conta de custeio com estacionamento e por causa do difícil acesso via transporte público. Segundo a C1, a definição dos lugares foi, de fato, uma das dificuldades na organização do Ciclo, visto que não havia mais um lugar fixo para formações como havia até o ano anterior.

O aspecto mais comentado por todas, no entanto, foi relativo ao formato da formação continuada. Apesar de terem afirmado anteriormente que palestras expositivas associadas a práticas seriam uma boa opção metodológica para as formações, em uma avaliação final mais geral a maioria das professoras ratificou dizendo que seria muito significativo para a sua aprendizagem que houvesse mais aulas de campo e vivências nas formações continuadas. Para elas, apenas um dia de vivência em uma aula de campo, por exemplo, seria muito mais significativo e poderia trazer muito mais sentido para as práticas do que várias aulas teóricas expositivas. Ainda assim, elas reforçaram a carência de um maior direcionamento para as atividades práticas nas formações, mesmo que não fossem em aulas de campo. Para as formadoras também seria importante que futuras formações priorizassem um direcionamento prático para as professoras, e as aulas de campo também surgiram como uma boa alternativa para a maioria das formadoras. Apesar disso, elas não descartam a importância da parte teórica das formações, que deve sempre existir.

Dentre diversas sugestões e comentários, a que mais se destacou no grupo das professoras foi a necessidade de mais atividades práticas nas formações e um

maior direcionamento para uma formação que vise questões práticas, e não necessariamente para a formação teórica. A discussão que emerge deste contexto é a do porquê dessa demanda tão constante por parte das professoras; será que falta mesmo um direcionamento maior para as práticas ou as professoras é que estão tendo dificuldades para identificar, selecionar, adaptar e transformar os conteúdos teóricos? De fato, se esta é uma dificuldade constatada, é em cima desta realidade que devem ser pensadas as formações, portanto.

Talvez seja papel do professor ser criativo, autônomo, pesquisador, crítico e reflexivo, como discutem Contreras (2012), Nóvoa (1987; 2010) e Tardif e Lessard (2014). No entanto não é desta forma que se encontra o professorado no Brasil, em decorrência principalmente de uma formação inicial precária (GATTI, 2008). Cabe a reflexão de que as formações continuadas possivelmente não têm atendido a real necessidade das professoras e não refletem o contexto docente do Brasil hoje. Nestas circunstâncias, uma das estratégias mencionadas pela maioria das formadoras foi justamente a de ouvir as demandas das professoras em primeira mão, antes de se definir as formações continuadas próximas.

Ouvidas nesta pesquisa, as demandas das professoras são essencialmente por mais atividades práticas de Educação Ambiental que possam ser realizadas por 200 dias letivos, com crianças desde o 1º até o 5º ano. Segundo elas, é difícil ter o que fazer em todos os dias letivos, com crianças de variadas faixas etárias e, ainda, trazer uma abordagem crítica, principalmente com as crianças menores. As perguntas delas que mais se destacam são “O que fazer? O que trabalhar? Como trabalhar?”.

De fato, ao se extrapolar novamente para outros campos da Educação, a Educação Ambiental carece de fronteiras bem definidas, como apontou Ramírez-Beltrán (2013). Para o autor, é necessário insistirmos em um rigor científico que nos assemelhe a outras ciências como a física, a biologia etc. que, como toda ciência, trabalham com conceitos bem estabelecidos. O campo da Educação Matemática, por exemplo, trabalha com conteúdos específicos da matemática e, a partir deles, estabelece metodologias diversas para abordar tais conteúdos. Já no campo da Educação Ambiental, quais são os conteúdos específicos do campo? Não existe um consentimento do que seja necessário abordar quando se fala em Educação Ambiental. Então como trabalhar a Educação Ambiental, se não se sabe o que deve

ser trabalhado? Para as professoras das Práticas Ambientais, a pergunta que fica é ainda mais ampla: como trabalhar a Educação Ambiental com crianças de 6 a 11 anos, por 200 dias letivos, se não se sabe o que tem que trabalhar?

Não existe uma resposta pronta para esta pergunta, no entanto avaliações mais profundas, como este trabalho se propôs a fazer, talvez possam ajudar a encontrar um caminho mais adequado para as formações continuadas que permitam uma aproximação e uma intimidade maior das professoras com o campo da Educação Ambiental e, conseqüentemente, maior segurança para pensar, elaborar e executar as Práticas Ambientais.

Para proporcionar uma visualização mais sistematizada dos resultados obtidos através da análise das entrevistas e documentos, o quadro abaixo foi elaborado como uma síntese dos principais pontos abordados e comentados pelas professoras e formadoras nesta pesquisa:

Tabela 7. Síntese dos pontos levantados

EIXOS TEMÁTICOS	RESULTADOS PROFESSORAS	RESULTADOS FORMADORAS
ASPECTOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Excelente organização e mediação do evento; • Seria muito significativo que houvesse mais aulas de campo e vivências nas formações continuadas; • É positivo que as formadoras sejam externas à SME; • O elevado nível de formação acadêmica das formadoras é um atrativo para as formações; • Locais foram de difícil acesso via transporte público e com estacionamento caro; • Grande demanda por maior direcionamento para as atividades práticas nas formações, que possam ser realizadas por 200 dias letivos, com crianças de 6 a 11 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Excelente organização e mediação do evento; • Seria muito significativo que houvesse mais aulas de campo e vivências nas formações continuadas; • Apenas um dos lugares foi interessante, o outro era escuro, fechado e com cadeiras fixas, que não permitiam alterar o formato da sala; • É fundamental compreender o contexto e ouvir as demandas das professoras em primeira mão, antes de se definir as próximas formações continuadas.

<p>TEMAS ABORDADOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de se trabalhar mais as questões relacionadas à interdisciplinaridade; • Apesar de afirmarem ter interesse nas questões teóricas da formação, elas gostaram principalmente das palestras que trouxeram sugestões práticas; • Mesmo elogiando as discussões teóricas ocorridas, elas pediram por cursos que ensinassem mais atividades práticas, principalmente para as crianças pequenas, ou metodologias que orientassem a prática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de se trabalhar mais as questões relacionadas à interdisciplinaridade; • As palestras tinham principalmente o objetivo de trazer novas discussões teóricas que ajudassem as professoras a refletirem sobre suas práticas; • É necessário que haja um resgate teórico das bases da Educação Ambiental, pois somente assim as professoras poderão compreender a questão a fundo e poderão ter um embasamento mais sólido para desenvolverem suas práticas.
<p>METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O melhor caminho para as formações continuadas seria o das metodologias ativas e participativas, em que as professoras possam ter vivências e experiências práticas e em que haja uma interação maior entre as participantes e formadoras; • As formações continuadas devem sim ter uma parte de exposição teórica dialogada, mas devem ser sempre conciliadas com alguma parte prática posterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • O melhor caminho para as formações continuadas seria o das metodologias ativas e participativas, em que as professoras possam ter vivências e experiências práticas e em que haja uma interação maior entre as participantes e formadoras; • As formações continuadas devem sim ter uma parte de exposição teórica dialogada, mas devem ser sempre conciliadas com alguma parte prática posterior; • O tempo foi o fator determinante na escolha da metodologia utilizada (expositiva dialogada), tanto o tempo disponível para a realização da palestra como também o tempo disponível para prepará-la.
<p>BIBLIOGRAFIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de iniciativa das professoras na busca pela bibliografia indicada pelas formadoras; • Elas leem e estudam pouco sobre a Educação Ambiental, pois, segundo elas, não há tempo disponível para tal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deve-se ter cuidado na escolha dos textos que serão indicados para as professoras, pois textos muito acadêmicos e muito densos não são considerados apropriados para uma formação continuada de professores por não fornecerem subsídios diretos para a prática docente e, inclusive, pela possibilidade de inibirem as

		<p>professoras a continuarem com as leituras;</p> <ul style="list-style-type: none"> • É necessário investir esforços na elaboração de materiais sobre Educação Ambiental direcionados à prática docente.
ALCANCE DA FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • O Ciclo contribuiu para a formação teórica, mas ainda não conseguiram perceber de que forma essa teoria pode contribuir com a prática; • Relatos de Atividade ainda demonstraram práticas altamente relacionadas aos aspectos técnicos e ecológicos da Educação Ambiental; • Relatos também demonstraram dificuldade das professoras em se expressarem por escrito e de elaborarem um relato textual coerente. 	<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo não era contribuir diretamente com a prática, e sim dar subsídios teóricos para as professoras; • É necessário investir mais em trabalhos escritos nas formações continuadas, para que haja uma sistematização do exercício da escrita, tão essencial ao trabalho docente.

Fonte: dados coletados e organizados pela autora desta pesquisa.

É importante ressaltar que este quadro não deve ser apreciado de maneira isolada, sem levar em consideração as discussões realizadas acerca destes resultados, inclusive porque o apontamento dos itens destacados acima como resultados obtidos decorreu de um trabalho de análise sistemático e criterioso, baseado na hermenêutica, que leva em consideração o entendimento do próprio pesquisador sobre o assunto pesquisado na busca pelo sentido no discurso dos sujeitos entrevistados. Estes resultados são, portanto, fruto de uma análise específica, feita pela autora desta pesquisa, com base em pré-juízos estabelecidos e defendidos teoricamente. Outras análises, feitas por outros pesquisadores e por outras perspectivas, poderiam dar em diferentes resultados. É fundamental, portanto, que este trabalho seja lido na íntegra para uma profunda compreensão dos processos de análise e de discussões acerca dos discursos das professoras e formadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da necessidade de se ampliar os processos avaliativos das formações continuadas de professores da rede básica de ensino, em especial as formações continuadas em Educação Ambiental, haja vista a pouca produção acadêmica a respeito do tema no Brasil e da necessidade de se compreender melhor se estes processos estão alcançando ou não seus objetivos. Para este trabalho, partiu-se do entendimento de Educação Ambiental como uma nova forma de *ser no* e se *relacionar com* o mundo e uma reestruturação da forma de reprodução material e social da vida, através de um processo educativo baseado em uma perspectiva crítica da realidade (SAUVÉ, 2017). Também se considerou que a escola, nesse contexto, deve cumprir sua função social de desenvolver nos alunos uma consciência crítica que lhes permita a compreensão dos problemas sociais e ambientais para o exercício da democracia e da responsabilidade social (FREIRE, 2001). O professor, portanto, deve assumir o papel político que lhe foi atribuído para intervir na sociedade em que atua e resgatar os processos que valorizem sua autonomia técnica e ideológica perante seu trabalho (CONTRERAS, 2012).

Dentro destas perspectivas, o objetivo deste trabalho foi o de compreender e correlacionar as interpretações construídas por professoras e formadoras sobre a experiência vivenciada em um processo de formação continuada em Educação Ambiental.

Esta foi uma investigação qualitativa, baseada nos princípios da pesquisa em educação. A coleta de dados para este trabalho foi feita a partir de duas fontes: entrevistas semi-estruturadas com as 12 professoras e as 11 formadoras participantes do Ciclo de Palestras em Educação Ambiental e a análise de documentos (Projeto de Extensão de elaboração do Ciclo e os Relatos de Atividade feitos pelas professoras após a conclusão da formação). As entrevistas e a análise dos dados foram feitas com base em cinco eixos temáticos, sendo eles: 1. Relevância dos Temas; 2. Estratégias Metodológicas; 3. Referências Teóricas; 4. Prática Pedagógica; e 5. Avaliação. A análise dos dados coletados foi feita com base na hermenêutica como fundamento metodológico da teoria da interpretação, principalmente as reflexões da obra *Verdade e Método*, de Hans-Georg Gadamer (1997).

A escolha metodológica foi fundamental para que fosse possível chegar ao objetivo proposto para este trabalho. A hermenêutica, por permitir um maior entendimento de como os sentidos sobre determinado assunto se revelam nos discursos dos sujeitos, possibilitou que se compreendesse mais a fundo a essência que as professoras e formadoras queriam das às suas falas, com base no contexto de cada uma e com base nos que se estabeleceu como pré-juízos teóricos para as análises. A busca pela criteriosidade na fundamentação teórica deste trabalho, portanto, também foi fundamental. Foi a partir desta fundamentação que se pretendeu deixar claro para o leitor a partir de quais entendimentos sobre Educação Ambiental, trabalho docente, função social da escola e formação de professores seriam feitas as análises dos dados da pesquisa, visto que, na hermenêutica, o pré-entendimento do pesquisador-intérprete não deve ser eliminado do processo; pelo contrário, ele deve ser elevado ao nível consciente para que se tenha claro de que ponto e de que perspectiva este intérprete parte em sua construção do entendimento.

Também para se chegar ao objetivo final deste trabalho, alguns objetivos específicos foram estabelecidos e o primeiro deles era compreender a intencionalidade das formadoras em relação à escolha dos temas abordados em cada encontro do Ciclo de Palestras e a pertinência destes temas para as professoras. No contexto da pesquisa, constatou-se que a principal intencionalidade das formadoras ao ofertarem suas palestras foi a de oferecer principalmente um aporte teórico para que as professoras pudessem ampliar sua formação em Educação Ambiental, bem como ampliar sua visão a respeito da complexidade do campo e, dessa forma, pudessem ter mais autonomia e criticidade para elaborarem suas práticas.

A possível contribuição teórica que o Ciclo poderia fornecer foi, inclusive, um dos aspectos que mais chamou a atenção das professoras para se inscreverem no curso. Além deste, outros dois aspectos também foram mencionados por elas: o alto nível de formação das palestrantes e o fato de todas serem externas à SME e serem, majoritariamente, da UFPR. Apesar disso, as professoras consideraram mais pertinentes para a sua formação os temas e palestras que deram um subsídio direto para as suas práticas e em que foram apresentadas propostas e possibilidades de atividades e projetos a serem realizados nas escolas. Mesmo que a maioria delas

tenha afirmado que também considera a formação teórica relevante para a sua formação, também a maioria demonstrou não compreender de que maneira a formação teórica poderia dar subsídios para as práticas. Em suas afirmativas, elas disseram que as palestras teóricas foram importantes para a sua formação, mas que não ajudaram muito a pensar nas práticas, dando a concluir que, para elas, a teoria e a prática são duas coisas separadas e que não há diálogo entre ambas.

Já as formadoras consideraram fundamental que as formações continuadas tenham um cunho teórico e que, a partir disso, é papel das professoras interpretar e transporem as informações apreendidas para os alunos, de acordo com cada contexto. Para as formadoras, trabalhar as formações somente pelo viés das práticas não é o melhor caminho quando se pensa no papel e nas funções docentes, que devem ser de investigação, autonomia, crítica e criatividade. Apesar disso, todas elas afirmaram que, de fato, é necessário também que as formações tenham sempre um direcionamento para as questões práticas, pois esta é a principal demanda e necessidade das professoras. Entretanto sempre deve haver o embasamento teórico para que não se recaia em manuais de práticas, que raramente respeitam os princípios da Educação Ambiental, baseados na consideração dos contextos diversos e das realidades de cada escola ou comunidade para a construção de sociedades sustentáveis.

As atividades práticas também surgiram como uma reivindicação das professoras para as *Estratégias Metodológicas* utilizadas nas formações, o que leva ao segundo objetivo específico: descrever as estratégias metodológicas usadas pelas formadoras durante as palestras e verificar, segundo as professoras, se cumpriram seus objetivos formativos.

A maioria das palestras do Ciclo foi expositiva dialogada. Algumas delas, no entanto, tiveram uma atividade prática no meio ou no final, e foram estas as palestras cujas metodologias foram mais interessantes para as professoras. Para elas, as formações continuadas devem ser encaradas a partir dos mesmos princípios com os quais se pensam as metodologias de ensino e aprendizagem na escola com os alunos. Nesse sentido, elas afirmaram que as metodologias ativas, em que elas têm a oportunidade de ter uma experiência ou uma vivência prática, são sempre muito mais significativas do que só uma exposição teórica em que elas participam como ouvintes, apenas.

Nesse sentido, as aulas de campo foram uma das sugestões que mais apareceram como sendo muito significativas para a aprendizagem, de acordo com as professoras. Para elas, a sensibilização e o envolvimento que se pode ter em apenas uma aula de campo são muito mais relevantes e significantes do que várias aulas teóricas combinadas, por exemplo. Apesar disso, e sabendo da pouca viabilidade logística e financeira da SME em ofertar aulas de campo com frequência, a maioria delas afirmou que palestras expositivas teóricas combinadas com momentos e exercícios práticos também seriam significativas para a sua formação.

Para as formadoras, as metodologias ativas também foram destacadas como sendo a melhor opção para as formações continuadas, pois permitiriam às professoras terem maior possibilidade de serem participantes ativas no seu processo de aprendizagem, além de estimular o diálogo, privilegiar o trabalho em grupo, a autonomia, a criatividade e a pesquisa-ação. Apesar disso, a maioria delas fez palestra expositiva dialogada, e a falta de tempo foi a principal justificativa para tal. Para as formadoras, o tempo necessário ao planejamento de formações com metodologias ativas é muito maior do que o tempo dispensado na elaboração de uma palestra expositiva. Além disso, o tempo disponível para as palestras, que para cada formadora foi de 4 horas, não foi suficiente para trabalhar a teoria e a prática combinadas. Também compreendendo as limitações para as formações continuadas, as formadoras concordaram com as professoras que palestras expositivas seguidas de exercícios práticos seriam a opção mais viável, dentro de um leque de metodologias potencialmente significativas para as professoras.

Além dos temas e das metodologias, o referencial teórico sugerido pelas formadoras também foi um dos aspectos analisados nesta pesquisa, com a intenção de averiguar se elas foram significativas para as professoras durante a formação. Todas as formadoras sugeriram alguma leitura ou algum autor de referência durante as suas palestras. Segundo elas, o objetivo dos materiais sugeridos era o de complementar a palestra teórica e dar às professoras maior possibilidade de aprofundamento no assunto abordado durante a palestra. A maioria dos referenciais sugeridos foi de autores acadêmicos, como Edgar Morin, Philippe Layrargues, Fritjof Capra, Isabel Carvalho, Antônio Guerra, dentre outros. A maioria das professoras, no entanto, não buscou ler essas indicações bibliográficas e alegou que não teve tempo para tal, visto que o dia a dia na escola é muito corrido e não sobra tempo

para os estudos e as leituras. A maioria das professoras, aliás, afirmou não conhecer nenhum dos autores sugeridos pelas formadoras, pois sua principal fonte de consultas e busca por informações sobre Educação Ambiental é a Internet.

Apesar das indicações bibliográficas e de considerar que seja fundamental que as professoras tenham acesso à teoria escrita, a maioria das formadoras acredita que as leituras acadêmicas não sejam as mais adequadas para a formação continuada de professores. Para elas, a densidade e a complexidade de vários desses materiais, se trabalhados sem uma orientação e uma contextualização adequada, podem assustar ou confundir as professoras e, inclusive, afastá-las das leituras. Apesar disso, no campo da Educação Ambiental são poucas as opções de textos e livros não acadêmicos e que também não sejam manuais de atividades práticas descontextualizadas e isoladas.

Mesmo que as professoras tenham afirmado que outros temas e outras metodologias teriam sido mais significativos para ajudá-las de fato a repensarem suas práticas, verificar se o Ciclo de Palestras teve influência na prática pedagógica das professoras foi outro aspecto que se desejou analisar neste trabalho. Sabe-se que somente com a análise de entrevistas e de documentos não é possível avaliar se houve ou não alguma influência da formação na prática das professoras. Somente com idas às escolas e um tempo mais prolongado de acompanhamento poder-se-ia gerar dados suficientes para tal. No entanto a pesquisa buscou verificar em que aspectos as formadoras pensaram a influência que suas propostas formativas teriam nas práticas das professoras e de que forma as professoras consideram que a formação influenciou nas suas práticas do dia-a-dia.

Para a maioria das formadoras, de fato é difícil afirmar se suas palestras tiveram ou não influência nas práticas das professoras, principalmente pelo fato de raramente haver um processo avaliativo mais profundo dos impactos das formações continuadas. Além disso, a maioria das formadoras ponderou que suas palestras não tinham, necessariamente, a intencionalidade de influenciar diretamente nas práticas das professoras, mas sim possibilitar novas reflexões teóricas sobre as práticas e introduzir as professoras a um tema ou conceito novo a respeito da Educação Ambiental. Algumas formadoras afirmaram, inclusive, que o pouco tempo de formação não permitiria que ela tivesse alguma influência significativa nas práticas das professoras.

Apesar disso, segundo os depoimentos das próprias professoras o Ciclo de Palestras contribuiu sim para as suas práticas, principalmente através da ampliação de reflexões sobre seu próprio trabalho ou sobre novas questões e abordagens a respeito da Educação Ambiental que lhes permitiram novos olhares sobre as práticas. Os Relatos de Atividade elaborados por elas, no entanto, demonstraram que suas práticas ainda estão majoritariamente vinculadas aos aspectos ecológicos da Educação Ambiental, como o cultivo de mudas e o cuidado com a horta e a economia de água na escola. Além disso, os Relatos demonstraram certa dificuldade das professoras em se expressarem por escrito, visto que vários deles demonstraram incoerências entre os objetivos, as metodologias e os resultados. O exercício da escrita, inclusive, apareceu como sugestão de uma formadora como fundamental de ser resgatado nas formações continuadas, visto que a habilidade escrita está diretamente relacionada aos níveis de compreensão do escritor acerca das múltiplas realidades e das conjunturas que o cercam.

Por fim, esta pesquisa se propôs a verificar a avaliação das formadoras e das professoras em relação aos aspectos gerais da formação. Foi unânime entre todas as participantes a boa organização do Ciclo, em especial a variedade e a qualidade dos temas abordados e a mediação feita pela C1, que envolveu significativamente as professoras com a formação e facilitou todo o processo para as formadoras.

Para as formadoras, o auditório da Rua da Cidadania não foi um lugar adequado para a formação, por ser escuro, inclinado e com as cadeiras fixas, o que não permitia outros formatos e dinâmicas nas palestras. Já para as professoras, a localização de ambos os pontos em que aconteceram as palestras foi desaprovada pela maioria delas, visto que, segundo elas, eram lugares de difícil acesso por transporte público e com estacionamento muito caro, caso fossem de carro. Para elas, melhor seria se voltasse a ter um lugar fixo para as formações, como acontecia até um ano antes do Ciclo de Palestras. Ou, ainda, como sugerido por algumas delas, que cada formação acontecesse em uma escola diferente, ou que fossem em lugares abertos, como parques, o que já traria uma vivência mais significativa para a aprendizagem delas.

Para as formadoras, uma opção de trabalho seria que as formações ocorressem nas escolas em que trabalham as participantes, inclusive que cada

formadora se responsabilizasse por duas ou três professoras e acompanhasse desde a elaboração até a execução de um projeto de Educação Ambiental nessas escolas, fazendo um processo de formação continuada por projetos. Nesse sentido, algumas formadoras afirmaram que a carga horária do Ciclo foi insuficiente, pois caso houvesse mais tempo, teria sido possível acrescentar mais práticas nas palestras.

As principais observações das formadoras e professoras a respeito dos diversos aspectos analisados nesta pesquisa foram relevantes para se pensar em características que poderiam ser repensadas em futuras formações continuadas em Educação Ambiental. Dentre elas, destacam-se as seguintes:

1. Os temas abordados foram relevantes para a formação teórica das professoras, mas não as auxiliaram a refletir sobre as práticas. Nesse sentido, cabe questionar se os temas de futuras formações devem ser adaptados às necessidades das professoras ou as futuras formações é que devem ser adaptadas para trabalhar mais a questão do papel docente e da necessidade das professoras compreenderem seu papel de fazer a transposição das informações em conteúdos para os alunos;
2. As palestras expositivas dialogadas, por si só, não são a melhor opção para as formações continuadas e seriam mais eficazes se acompanhadas de aulas práticas. Metodologias ativas também deveriam ser mais bem exploradas, assim como aulas de campo.
3. A bibliografia sugerida pelas formadoras não foi acessada pelas professoras. De qualquer forma, leituras acadêmicas não são a melhor opção para as formações continuadas, apesar de existir pouco material de qualidade direcionado à prática docente em Educação Ambiental que não sejam manuais de práticas isoladas. Nesse sentido, seria extremamente relevante que a elaboração de materiais didáticos direcionados à prática docente em Educação Ambiental fosse mais bem explorada.
4. As formadoras tiveram como objetivo contribuir para a formação teórica das professoras para que, assim, elas pudessem repensar suas práticas. Para as professoras, isso não aconteceu. Apesar de

reconhecerem que o curso ajudou-as a ampliar suas visões sobre Educação Ambiental, elas afirmaram não conseguir transpor isso para as práticas. Em formações continuadas futuras, seria fundamental, mais uma vez, o resgate das atribuições docentes e do exercício do olhar pedagógico para as questões ambientais.

5. A organização do Ciclo foi muito boa e foi fundamental a articulação e a mediação feitas pela C1 para o bom envolvimento de todas as participantes, principalmente através de um grupo no aplicativo de celular WhatsApp. Os lugares em que o Ciclo foi realizado poderiam ter sido diferentes, como as próprias escolas das professoras ou em espaços abertos e com mais área verde, pois seriam mais significativos para as professoras. O formato de futuras formações continuadas também poderia ser diferente, com um contato maior e mais frequente entre formadoras e professoras para possibilitar um retorno maior das discussões sobre as práticas.

Em conclusão, pode-se afirmar que o Ciclo de Palestras cumpriu com o seu objetivo, que era ser uma combinação de diversas palestras, não necessariamente conectadas umas às outras, e que oferecessem maior suporte *teórico* para as professoras das Práticas Ambientais. Apesar de ter sido válido para as professoras em termos de contribuição teórica, o Ciclo não atendeu às *expectativas* delas em receber mais sugestões e orientações para as práticas de sala de aula. Também elas demonstraram não saber como transformar essa teoria adquirida em conteúdos para as crianças. Deste trabalho, portanto, alguns aspectos importantes podem ser destacados no sentido de contribuir com futuras formações continuadas em Educação Ambiental.

Um deles é a falta de materiais didáticos direcionados para as práticas docentes, que não sejam os manuais de práticas já mencionados. Esta é uma demanda latente e que pode ser observada em toda pesquisa que conclui que os professores ainda buscam informações sobre Educação Ambiental em sites de busca na Internet. Esta é uma área do campo da Educação Ambiental que ainda carece de desenvolvimento e investimento por parte dos educadores ambientais.

Outro aspecto relevante é o urgente resgate, com as professoras, do papel do professor como pesquisador criativo, crítico e autônomo. Não é papel do

professor receber uma lista pronta de atividades ou projetos que possam ser realizados nas escolas e meramente executá-los. Ainda mais em se tratando da Educação Ambiental que, na perspectiva defendida nesta pesquisa, deve ser abordada de forma a provocar questionamentos críticos e pertinentes relacionados às origens dos problemas ambientais e seus diferentes desdobramentos sociais. Nesse sentido, a Educação Ambiental não pode ser trabalhada simplesmente pela aplicação de atividades isoladas, mas deve ser pensada a partir de uma realidade concreta e individual de cada contexto e de cada grupo, que só um professor observador, investigador e com formação teórica e pedagógica é capaz de fazer.

É importante destacar que, conforme discutido no referencial teórico deste trabalho, a formação docente para a Educação Ambiental não pode ser baseada apenas na aquisição de conteúdos e métodos, embora não prescinda desses elementos. A formação de professores em Educação Ambiental também se baseia na construção de uma *identidade* de educador ambiental, que é produto de histórias pessoais e de experiências que não se constituem, necessariamente, em ambientes formativos, ainda mais nos moldes que vêm sendo ofertados. Nesse sentido, torna-se pertinente a indicação tanto das professoras como das formadoras para a realização de mais aulas de campo e de mais oportunidades de vivências, pois são essas oportunidades que poderão contribuir significativamente na construção da identidade de educadoras ambientais dessas professoras.

Ademais, este trabalho pretendeu ser uma contribuição para o avanço das avaliações em formações continuadas em Educação Ambiental no Brasil, um campo que ainda carece de investigações mais profundas e que perceptivelmente necessita de melhoras, haja vista a crescente degradação socioambiental que ocorre no planeta e afeta diretamente as populações e, concomitantemente, a contínua queda na qualidade da formação docente no país. Mais ainda, considerando as ameaças atuais que sofrem as políticas educacionais, em especial as políticas que balizam o campo da Educação Ambiental, é preciso avançar em diferentes áreas e posições de atuação para enfrentar os duros anos que possivelmente virão.

REFERÊNCIAS

ALTMICKS, Alfons H. Principais paradigmas da pesquisa em educação realizada no Brasil. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 384-397, mai./ago., 2014.

BARROS, Rozane M.; MEDEIROS, Cristina C. C. Formação Continuada em Serviço dos Profissionais Atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil. **Poiésis**, v.8, n.14, p. 468-487, Jul./Dez., 2014.

BEHREND, Danielle M.; COUSIN, Cláudia S.; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à Educação Ambiental? **Ambiente & Educação**, v. 23, n. 2, 2018.

BELGRADO. **Carta de Belgrado**. Encontro Internacional de Educação Ambiental, Belgrado, Iugoslávia, 1975. Disponível em:
<<http://www.mma.gov.br/informma/item/8066-carta-de-belgrado>>

BOSCHILIA, Janaína F. **Implementação de Programas de Educação Ambiental nas Escolas Municipais de Curitiba, Paraná, Brasil**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Políticas de Bem Estar em Perspectiva: evolução, conceitos e actores. Universidade de Évora, Portugal, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Agenda 21**. Conferência das Nações Unidas Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro, Brasil, 1992. Disponível em
<<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2018.

_____. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Fórum Global das Organizações Não Governamentais e Responsabilidade Social. Rio de Janeiro, Brasil, 1992b. Disponível em
<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2018.

_____. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 1ª Edição, Brasília, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Meio Ambiente. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. **Declaração de Brasília para a Educação Ambiental.** Conferência Nacional de Educação Ambiental. Brasília, Brasil, 1997c. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8069>>. Acesso em 23 de abril de 2018.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental.** 3ª Edição, Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília, 2011.

_____. **O Futuro que Queremos.** Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro, Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.rio20.gov.br/documentos/documentos-da-conferencia/o-futuro-que-queremos/at_download/the-future-we-want.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Dados Censo 2015 da Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17>

044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192>. Acesso em: 26 de maio de 2018.

CAMPOS, Maria M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CARIDE, José A. Leer el mundo con letras ambientales: un quehacer cívico y pedagógico en la formación del professorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 90, n. 31.3, p. 27-40, 2017.

CARLETTO, Denise L; ROCKETT, Ananda N; GUERRA, Antonio Fernando S. A hermenêutica na educação ambiental: a compreensão como pesquisador e a interpretação para a pesquisa. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 34, n. 3, p. 93-111, set./dez. 2017.

CARVALHO, Isabel C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, ano 9, n. 19, p. 283-302, julho de 2003.

_____. Educação Ambiental Crítica: Nomes e Endereçamentos da Educação. In: LAYRAYGUES, Philippe P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, Isabel C. M; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

CARVALHO, Isabel C. M; GRÜN, Mauro; AVANZI, Maria Rita. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 77, p. 99-115, jan./abr., 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLOGNESE, Silvio A.; MÉLO, José Luiz B. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, v. 9, p. 143-159, 1998.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE. **Declaração de Thessaloniki**. Tessalônica, 1997. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/informma/item/8070-declara%C3%A7%C3%A3o-de-thessaloniki>>. Acesso em 23 de abril de 2018.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos F. B. Contribuições da Pedagogia Crítica para a pesquisa e debate em Educação Ambiental: um debate entre Saviani, Freire e Dussel. **Revbea**, v. 10, n 1, pp. 180-200, 2015.

CULLETON, Alfredo. Santo Agostinho e São Tomás: a filosofia da natureza na Idade Média. In: CARVALHO, Isabel C. M; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Integral**, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 14.681. **Plano Municipal de Educação de Curitiba**, 2015.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Subsídios para a organização das Práticas Educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de Educação em Tempo Integral**, 2016.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Portal da Educação – Unidades Educacionais**. Disponível em <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/>>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

DESCARTES, Rene. **Discurso do Método** [comentários: Denis Huisman]. Brasília: UnB, 1998.

DIAS, Genebaldo F. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, v. 10, n. 49, p. 3-15, jan./mar. 1991.

DUBAR, Claude. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EFFTING, Tania R. **Educação Ambiental nas escolas públicas**: realidade e desafios. Monografia (especialização). Programa de Pós-graduação em Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável. Marechal Cândido Rondon, 2007.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTOCOLMO. **Declaração de Estocolmo sobre o Ambiente Humano**. Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Estocolmo, 1972. Disponível em <www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc>. Acesso em 27 de abril de 2018.

FERREIRA, Ana Raquel P. G. **História do movimento ambientalista**: a sua trajetória no Piauí. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente), Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

FOSTER, John B. A ecologia da economia política marxista. **Lutas Sociais**, n.28, p. 87-104, 1o sem. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5ª Ed., Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Paulo Flávio Meurer. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr., 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília S. **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Édgar. Prólogo. In: ARIAS-ORTEGA, Miguel A. **La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles**. Guadalajara: Editorial Universitaria, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1966.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GRÜN, Mauro. Descartes, Historicidade e Educação Ambiental. In: CARVALHO, Isabel C. M; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

GUERRA, Antonio F. S. **Ambientalização curricular e sustentabilidade na Universidade: concepções de professores e Coordenadores de cursos de graduação da Univali**. Curitiba, ANAIS do XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2013.

GUIMARÃES, Mauro. **A Formação de Educadores Ambientais**. Campinas: Papirus, 2ª ed., 2005.

_____. Por uma Educação Ambiental Crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, pp. 11-22, 2013.

GUIMARÃES, Mauro; PLÁCIDO, Patrícia O. A promoção da parceria empresa-escola: a construção do consenso em torno do discurso do desenvolvimento sustentável. In: LOUREIRO, Carlos F. B.; LAMOSA, Rodrigo A. C. (Orgs.). **Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Quartet, p. 139-163, 2015.

HERMANN, Nadja. Rousseau: o retorno à natureza. In: CARVALHO, Isabel C. M; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a**

Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Professores no Brasil**: perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros. Ministério da Educação, Brasília, 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017**: notas estatísticas. Ministério da Educação, Brasília, 2018.

ISKANDAR, Jamil; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, p. 117-132, 2011.

LAMOSA, Rodrigo A. C. **A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital**: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ). Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAYRARGUES, Philippe P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, José S. (Org.) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2ª ed. Brasília: IBAMA, p. 159-196, 2002.

LAYRARGUES, Philippe P; LIMA, Gustavo F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.

LECLERC, Gesuína. F. E; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, n. 45, p. 91-110, jul./set., 2012.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEHER, Roberto. Educação Ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: desafios dos movimentos e das lutas sociais. In: LOUREIRO, Carlos F. B.; LAMOSA, Rodrigo A. C. (Orgs.). **Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Quartet, p. 15–34, 2015.

LEITE, Ivonaldo. História, educação ambiental e políticas: uma retrospectiva da realidade brasileira e uma abordagem sobre os seus desafios. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 63, p. 306-319, jun. 2015.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Agence d’Arc, 1990

LIMA, Maria J. G. S; TREIN, Eunice. Implicações curriculares e pedagógicas da entrada de empresas em escolas públicas na promoção do desenvolvimento sustentável. In: LOUREIRO, Carlos F. B.; LAMOSA, Rodrigo A. C. (Orgs.). **Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Quartet, p. 197–220, 2015.

LOPES, Eliane M. T. **As Origens da Educação Pública: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

LOUREIRO, Carlos F. B. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. In: CARVALHO, Isabel C. M; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

_____. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos F. B.; AMORIM, Érica P.; AZEVEDO, Luísa; COSSÍO, Maurício B. Conteúdos, gestão e percepção da educação ambiental nas escolas. In: TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LOUREIRO, Carlos F. B.; COSSIO, Mauricio F. B. Um olhar sobre a Educação Ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?”. In: MEC. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007.

LOUREIRO, Carlos F. B.; TREIN, Eunice; TOZONI-REIS, Marília F. C.; NOVICKI, Victor. Contribuições da Teoria Marxista para a Educação Ambiental Crítica. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009

LOUREIRO, Carlos F. B.; LIMA, Maria J. G. S. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 14, p. 289-303, ago./dez. 2012.

LOUREIRO, Carlos F. B.; TOZONI-REIS, Marília F. C. Teoria Social Crítica e Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições à Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental**, Ed. Especial, p. 68-82, jul., 2016.

MACHADO NETO, Francisco E. Reflexões acerca do liberalismo em Locke e Rousseau. **Revista Urutágua**, n. 10, p. 1-6, ago./set./out./nov. 2004.

MARCONDES, Danilo. Aristóteles: ética, ser humano e natureza. In: CARVALHO, Isabel C. M.; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

MORALES, Angélica G. M. Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 1, p. 159-175, 2009.

MORALES, Angélica G. M. **A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações**. 2.ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2012. 223p.

MORICONI, Gabriela Miranda (Coord.); DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; TARTUCE, Gisela Lobo; NUNES, Marina Muniz Rossa; ESPOSITO, Yara Lúcia. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: FCC, v. 52, p. 1-59, 2017.

NAGIB, Miguel. **Parecer Projeto Escola Sem Partido**. 2018. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/images/pfesp.pdf>>. Acesso em 19 de dezembro de 2018.

NEVES, Lúcia M. W. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã. 2010, 223p.

NÓVOA, Antônio. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)**. Análise Psicológica, v. 3, p. 413-440, 1987.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

OLIVEIRA, Dalila A. **Os trabalhadores da educação e a construção da política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Paulo S. Caminho de construção da pesquisa em ciências humanas. In: _____ (Org). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, p. 17-26, 2001.

ONU. **Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente**. 1972. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/agencia/onumeioambiente/>>. Acesso em: 27 de abril de 2018.

_____. **Meio Ambiente**. 2018. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>>. Acesso em: 07 de maio de 2018.

PARANÁ. Governo do Estado. **Lei nº. 17505 de 11 de Janeiro de 2013**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. 2013a.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 04/13, de 12 de novembro de 2013**. Estabelece as Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. 2013b.

PERNAMBUCO, Marta M.; SILVA, Antonio F. G. Paulo Freire: a educação e a transformação do mundo. In: CARVALHO, Isabel C. M; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

PIMENTA, Selma G. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUINTANA, Ana C.; HACON, Vanessa. O desenvolvimento do capitalismo e a crise ambiental. **O Social em Questão**, ano XIV, n. 25/26, p. 427-444, 2011.

RAMIREZ-BELTRÁN, Rafael T. No veo el mundo futuro sin educación ambiental ni sustentabilidad. In: ARIAS-ORTEGA, Miguel A. **La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles**. Guadalajara: Editorial Universitaria, 2013.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Editora Brasiliensis, 2010.

ROSA, Maria A.; TROVÃO, Ana Carolina R.; COELHO, Wanderléia A. Reflexões sobre a Política de Educação Ambiental no Paraná: resultados e impasses. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 170-190, set. 2017.

RUZ, Juan. Teoria Crítica e Educação. **Perspectiva**, v. 1, n. 3, p. 9-50, jul./dez. 1984.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C. M. (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, p. 17-45, 2005.

SAUVÉ, Lucie. Educación Ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 261-278, set. 2017.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane S.; SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T.. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAWAIA, Bader B. Espinosa: o percursor da ética e da educação ambiental com base nas paixões humanas. In: CARVALHO, Isabel C. M; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

SEVERINO, Antonio J. Bacon: a ciência como conhecimento e domínio da natureza. In: CARVALHO, Isabel C. M; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

SHULMAN, Lee. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

SME. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba/PR. **Unidades Educacionais**. Curitiba, 2017. Disponível em <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/>>. Acesso em 25 de novembro de 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TBILISI. **Declaração de Tbilisi**. Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental. Tbilisi, Geórgia, 1977. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>>. Acesso em 27 de abril de 2018.

TONET, Ivo. Teoria Social Crítica: do que se trata? In: **Em defesa do pensamento crítico**: relações sociais, trabalho e política. Maceió: EDUFAL, 2013.

TORALES, Marília A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar à ação educativo-comunitária como

compromisso político-pedagógico. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. especial, p. 1-17, mar. 2013.

TOZONI-REIS, Marília F. C. *et al.* **Fontes de informação dos professores sobre educação ambiental: o esvaziamento da dimensão intelectual do trabalho docente.** Anais do VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental” : A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto, setembro de 2011.

TOZONI-REIS, Marília F. C. *et al.* **A inserção da educação ambiental na Educação Básica:** que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? *Ciênc. educ.*, vol. 19, n. 2, 2013.

TREIN, Eunice S.. Educação Ambiental crítica: crítica de quê? **Revista Contemporânea de Educação Ambiental**, v. 7, n. 14, p. 295-308, ago./dez. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

UNESCO. **Recomendação Relativa à Condição Docente - Aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente.** Paris, 1966. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001515/151538por.pdf>> Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

UNGER, Nancy M. Os Pré-Socráticos: os pensadores originários e o brilho do ser. In: CARVALHO, Isabel C. M; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente:** bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

WEBER, Silke. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 24 n. 85, dec. 2003.

APÊNDICE 1 – Autorização da SME



CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 23 de fevereiro de 2018.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora **Andréa Macedônio**, mestranda pela Universidade Federal do Paraná, orientada pela Professora Dr^a Marília Andrade Torales Campos, está autorizada a realizar pesquisa sobre “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DE PARCERIAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA”.

O objetivo é diagnosticar e avaliar parcerias de instituições não governamentais (empresas, ONGs, Institutos, etc.) com escolas da Rede Municipal de ensino de Curitiba, Paraná, que promovam, executem e/ou financiem atividades de Educação Ambiental nestes estabelecimentos.

A pesquisadora pretende utilizar as seguintes estratégias:

- Verificar a existência de parcerias entre instituições não governamentais (empresas, ONGs, Institutos, etc.) e escolas da Rede Municipal de ensino de Curitiba, Paraná, que executem e/ou financiem atividades de Educação Ambiental nestes estabelecimentos;
- Identificar a origem e a forma de manutenção destas parcerias;
- Analisar quais os impactos e consequências destas parcerias nas escolas.

A pesquisa será qualitativa e os instrumentos utilizados serão:

- Entrevista com professoras;



CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

As professoras a serem entrevistadas serão:

PROFESSORAS SELECIONADAS PARA ENTREVISTA

[illegible]

**CURITIBA**

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

Duração Total da Pesquisa | Cronograma

A pesquisa tem início previsto para março de 2018 e término em abril de 2018.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá enviar por email, versão em PDF dos **resultados da investigação** para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

Simone Zampier da Silva
Diretora
Departamento de Ensino Fundamental

Simone Zampier da Silva
Decreto nº 80/2017
Diretora do Dep. de Ens. Fundamental

APÊNDICE 2 – Quadro de categorias *a priori*

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS FORMADORAS	PERGUNTAS FORMADORAS	OBJETIVOS ALUNAS	PERGUNTAS PROFESSORAS	OBJETIVOS ORGANIZADORAS	PERGUNTAS ORGANIZADORAS
1. RELEVÂNCIA DOS TEMAS	Compreender qual a intencionalidade das formadoras em relação à escolha do tema abordado.	<p>Como foi feita a escolha do tema que você abordou na sua palestra?</p> <p>Por que você considera que este tema seja relevante na formação continuada de professoras da Rede de Ensino Básico?</p> <p>Qual outra temática você considera que seja relevante ser abordada em um futuro curso de formação continuada em Educação Ambiental? Por Quê?</p>	Compreender a avaliação que as alunas fazem dos temas abordados, quais os temas considerados por elas como mais relevantes e o porquê.	<p>Por que você decidiu participar deste curso de formação em Educação Ambiental?</p> <p>Das palestras que você participou, qual(s) foi/foram o(s) tema(s) que você considerou mais pertinente/relevante e por quê?</p> <p>Qual temática você gostaria que fosse abordada em um futuro curso de formação continuada em Educação Ambiental? Por Quê?</p>	<p>Compreender qual a intencionalidade das organizadoras ao estabelecer o objetivo da formação e na seleção dos temas que seriam abordados.</p>	<p>Como surgiu a ideia desta formação e como foi seu processo de organização?</p> <p>Como foram estabelecidos os temas que seriam abordados?</p>

2. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	Compreender a intencionalidade das formadoras na escolha das estratégias metodológicas utilizadas durante a palestra.	Quais foram as metodologias utilizadas na sua palestra e por que vocês as escolheu? Qual outra metodologia você considera que possa ser significativa para as alunas em um futuro curso de formação continuada em Educação Ambiental? Por Qué?	Compreender a avaliação que as alunas fazem das estratégias metodológicas utilizadas pelas formadoras e quais elas consideraram mais significativas para o seu aprendizado e porquê.	Das palestras que você participou, qual metodologia utilizada foi mais significativa para o seu aprendizado e porquê? Qual metodologia você gostaria que fosse utilizada mais vezes em um futuro curso de formação continuada em Educação Ambiental? Por Qué?	Compreender a intencionalidade das organizadoras na definição do formato da formação.	Como foi definido o formato do Ciclo (número de palestras, carga horária, Relato de Atividades etc.) e por que foi definido desta forma?
3. REFERÊNCIAS TEÓRICAS	Compreender a intencionalidade das formadoras na escolha das referências utilizadas durante sua formação e durante a palestra.	Quais são as principais referências teóricas que você utiliza em seu trabalho como pesquisadora em Educação Ambiental e por quê? Quais referências você escolheu para apresentar para as alunas do curso e qual a razão destas escolhas?	Compreender se e de <i>que forma</i> as referências utilizadas pelas formadoras foram significativas para as alunas e, em caso positivo, em que aspectos.	Antes do curso de formação você usava algum autor, livro ou linha de pensamento como referência para as suas práticas em Educação Ambiental? Das palestras que você participou, teve alguma referência teórica (autor, livro, linha de pensamento) com a qual você se identificou? Se sim, de que forma você considera que esta referência poderá te ajudar no seu trabalho com a Educação Ambiental?	Compreender a intencionalidade das organizadoras na seleção dos palestrantes da formação.	Como foi feita a seleção das professoras que dariam as palestras do Ciclo?

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA	Compreender a intencionalidade das formadoras na influência que suas palestras teriam nas práticas e na formação das professoras-alunas.	Quando você ofereceu sua palestra, você esperava que ela tivesse alguma influência nas práticas das professoras em Educação Ambiental? Se sim, em que aspectos?	Compreender a relevância que as palestras tiveram nas práticas das alunas em Educação Ambiental.	Você considera que a formação contribuiu para a sua prática educativa? Em que aspectos?	Compreender a intencionalidade das organizadoras na influência que o Ciclo teria nas práticas e na formação das professoras-alunas.	Qual foi o principal objetivo do Ciclo de Palestras e de que forma você esperava que ele influenciasse as professoras da Rede?
5. AVALIAÇÃO	Compreender qual a avaliação das formadoras em relação à formação de forma geral e em relação à sua palestra.	De que forma você avalia esta formação de maneira geral (organização, relevância dos temas, envolvimento das alunas, cronograma etc.)?	Compreender qual a avaliação das alunas em relação à formação de forma geral e em relação às palestras individuais.	De que forma você avalia esta formação de maneira geral (organização, relevância dos temas, envolvimento das alunas, cronograma etc.)?	Compreender qual a avaliação das organizadoras em relação à formação.	De que forma você avalia esta formação de maneira geral (organização, relevância dos temas, envolvimento das alunas, cronograma etc.)?
	O que você sugeria para um futuro curso de formação continuada em Educação Ambiental? Por Quê?	O que você sugeria para um futuro curso de formação continuada em Educação Ambiental? Por Quê?	O que você sugeria para um futuro curso de formação continuada em Educação Ambiental? Por Quê?	O que você sugeria para um futuro curso de formação continuada em Educação Ambiental? Por Quê?	O que você sugeria para um futuro curso de formação continuada em Educação Ambiental? Por Quê?	Quais foram as principais dificuldades encontradas na organização desta formação?
						O que você sugeria para um futuro curso de formação continuada em Educação Ambiental? Por Quê?

APÊNDICE 3 – Termo de consentimento entrevistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Andréa Macedônio de Carvalho, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, estou convidando você, _____, a participar de um estudo intitulado “Formação continuada em educação ambiental: análise de uma formação para professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR”.

- a) O objetivo desta pesquisa é o de compreender de que maneira a formação oferecida pelo Ciclo de Palestras em Educação Ambiental foi pensada pelas professoras-formadoras e de que forma as palestras contribuíram para a formação e as práticas das professoras-alunas.
- b) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- c) Você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação nesta pesquisa.
- d) A entrevista será gravada e depois transcrita, para fins de análise das informações.
- e) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- f) Autorizo (☐) / Não autorizo (☐) o uso das informações cedidas em minha entrevista para fins da pesquisa.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2018.

(Participante da pesquisa)

Andréa Macedônio de Carvalho

(Pesquisadora)

APÊNDICE 4 – Fichas de Categorização

FICHA DE CATEGORIZAÇÃO FORMADORAS

Prezada professora, gostaríamos muito da sua participação na entrevista a seguir, que tem como objetivo compreender de que forma o “Ciclo de Palestras em Educação Ambiental” contribuiu para as práticas em Educação Ambiental das professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR e de que forma você avalia alguns aspectos relacionados a este curso. Desde já agradecemos imensamente a sua contribuição na busca por melhor qualidade de formação dos(as) professores(as) da Rede.

-
- 1) Nome: _____
 - 2) Idade: _____ Sexo: _____
 - 3) Formação: _____
Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
 - 4) Pós-Graduação 1: _____
Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
 - 5) Pós-Graduação 2: _____
Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
 - 6) Instituição em que trabalha: _____ Cargo: _____
 - 7) Há quanto tempo trabalha com a educação ambiental: _____
 - 8) Curso que ofereceu para o Ciclo de Palestras: _____
-

FICHA DE CATEGORIZAÇÃO PROFESSORAS

Prezada professora, gostaríamos muito da sua participação na entrevista a seguir, que tem como objetivo compreender de que forma o curso “Ciclo de Palestras em Educação Ambiental” contribuiu para as suas práticas em Educação Ambiental e em como você avalia alguns aspectos relacionados a este curso. Desde já agradecemos imensamente a sua contribuição na busca por melhor qualidade de formação dos(as) professores(as) da Rede.

-
- 1) Nome: _____
 - 2) Idade: _____ Sexo: _____
 - 3) Formação: _____
Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
 - 4) Pós-Graduação: _____ Ano de conclusão: _____
 - 5) É professora desde: _____ Disciplina atual de atuação: _____
 - 6) Número total de alunos que leciona: _____
 - 7) Há quanto tempo trabalha com educação ambiental: _____
-